



HAL
open science

Transposition des démarches du français sur objectifs spécifiques en contexte scolaire :

Céline Beaugrand

► **To cite this version:**

Céline Beaugrand. Transposition des démarches du français sur objectifs spécifiques en contexte scolaire :: Élaboration didactique en français langue de scolarisation dans trois disciplines du collège. Linguistique. Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, 2019. Français. NNT : 2019PA030020 . tel-03874736

HAL Id: tel-03874736

<https://hal.science/tel-03874736>

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

UNIVERSITÉ PARIS 3 - SORBONNE NOUVELLE

ÉCOLE DOCTORALE 268

« Langage et langues : description, théorisation, transmission »

Équipe d'Accueil 2288 Didactique des langues, des textes et des cultures

Thèse pour l'obtention du grade de Docteur
de l'université Paris 3 – Sorbonne nouvelle
en Didactique des langues et des cultures

Présentée par Céline BEAUGRAND

**TRANSPOSITION DES DÉMARCHES DU
FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPÉCIFIQUES
EN CONTEXTE SCOLAIRE**

ÉLABORATION DIDACTIQUE EN FRANÇAIS LANGUE DE
SCOLARISATION DANS TROIS DISCIPLINES DU COLLÈGE

Thèse dirigée par Corinne WEBER

Soutenue le 13 novembre 2019

Jury :

Mme Cristelle CAVALLA, Professeure à l'université Sorbonne nouvelle-Paris 3

Mme Fatima CHNANE-DAVIN, Professeure à l'université Aix-Marseille

M. Jean-Marc MANGIANTE, Professeur à l'université d'Artois

Mme Corinne WEBER, Professeure à l'université Sorbonne nouvelle-Paris 3

Résumé

Transposition des démarches du français sur objectifs spécifiques en contexte scolaire

Élaboration didactique en français langue de scolarisation dans trois disciplines du collège

Depuis le début des années 1990, le français langue de scolarisation (FLSco) s'est peu à peu constitué en objet d'étude dans différents contextes où le français est langue d'enseignement pour des élèves allophones. La situation des enfants migrants scolarisés en France a ainsi été progressivement prise en compte dans les recherches en didactique comme dans les directives institutionnelles. Celles-ci soulignent notamment que la réussite de leur inclusion scolaire nécessite de s'intéresser à la dimension langagière dans les différentes disciplines où le français est « langue instrumentale » ; mais les solutions didactiques et pédagogiques peinent à émerger pour répondre à cette injonction.

Un rapprochement méthodologique entre le français sur objectifs spécifiques (FOS) et le FLSco permet d'ouvrir des perspectives dans la définition des besoins prioritaires de ces élèves en partant d'une analyse effective des situations scolaires auxquelles ils sont confrontés dès leur arrivée à l'école. Cette recherche vise ainsi à transposer les démarches d'ingénierie du français professionnel en contexte scolaire afin de contribuer à la définition de ces besoins d'apprentissage et de permettre l'élaboration d'une formation adaptée en FLSco. Plus largement, elle ambitionne d'apporter des solutions méthodologiques et didactiques aux acteurs concernés par la scolarisation de ce public à besoins éducatifs particuliers.

Nous avons établi un cadre méthodologique qui s'articule autour des grandes étapes mobilisées en FOS : l'analyse des besoins, la collecte et l'analyse de données orales et écrites dans les situations scolaires et la phase d'élaboration didactique à partir des besoins identifiés. Nous avons expérimenté cette démarche dans trois disciplines du collège : l'histoire-géographie, les Sciences de la Vie et de la Terre et les mathématiques dans des classes de sixième. Cette étude a nécessité la constitution d'un corpus multimodal composé de séances de classe filmées et de données écrites issues des manuels, des cahiers d'élèves et du tableau blanc de l'enseignant.

Les besoins identifiés sont à la fois de nature langagière, culturelle, cognitive et méthodologique. Cette analyse des situations scolaires révèle également l'omniprésence de différentes représentations sémiotiques dans toutes les disciplines observées ainsi que la part grandissante de la dimension praxéologique en raison, notamment du développement des outils numériques en classe.

Mots clés :

français langue de scolarisation, français sur objectifs spécifiques, élèves allophones nouvellement arrivés, didactique du FLSco, disciplines non linguistiques, transposition méthodologique, inclusion scolaire, besoins d'apprentissage

Abstract

Transposition of French for specific purposes approaches into a scholastic context

Didactic elaboration in French as language of schooling for three subjects of the senior school

The teaching of French as language of schooling - to pupils whose first language is not French - has been the subject of study starting from the beginning of the 1990's. Since then, the education of immigrant school children in France has been researched progressively and governmental guidance has been introduced to specifically target their development. This guidance emphasizes that full inclusion of immigrant children into the educational system relies on successful application of French in disciplines where language skills are often considered to be of secondary importance, or a "tool". However, didactic and pedagogical methods have not emerged to reliably deliver this goal.

The integration of approaches for teaching of French for specific purposes and French as language of schooling would bring perspectives to defining the priority needs of these pupils, starting from a comprehensive analysis of the school situations that they face from the beginning of their school education in France. The aim of this thesis is to transpose an approach for French for specific purposes in a professional engineering environment into a school context, thereby contributing to the definition of the learning needs and to enable the development of appropriate teaching of French as language of schooling. More broadly, it aims to provide methodologies and didactic solutions to better address special needs.

A methodological framework is established, articulated around the main stages of French for specific purposes: analyzing the needs, collating and analyzing data on spoken and written abilities at school, and finally, defining a didactic approach based on the identified needs.

The approach has been piloted and the results of three such trials are presented for different disciplines taught at the first year of senior school: history-geography, biology and mathematics. This study required the development of multimodal corpus, including filmed class sessions and written data from textbooks, student notebooks and teachers notes on the whiteboard. The identified needs are linguistic, but also cultural, cognitive and methodological.

The analysis conducted in this work reveals that the use of semiotic objects is common in all of the disciplines investigated. It was also observed the increasing influence of praxeological perspective at school due to the introduction of digital tools in the classroom.

Keywords:

French as language of schooling, French for specific purposes, non-French speaking pupils recently arrived, Didactic of French as language of schooling, non-linguistic subjects, method transposition, inclusion at school, learning needs.

On le voit, c'est l'homme tout entier avec sa lourde charge d'ancestralité et d'inconscience, avec toute sa jeunesse confuse et contingente, qu'il faudrait considérer si l'on voulait prendre la mesure des obstacles qui s'opposent à la connaissance objective, à la connaissance tranquille.

(Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, 1938)

Chaque fois que je saisis un volume et l'ouvre, il s'échappe d'entre les pages un parfum du temps passé. Les connaissances profondes, les émotions intenses qui reposent derrière ces couvertures ont une odeur particulière.

(Murakami, *Kafka sur le rivage*, 2002)

Remerciements

Les errements méthodologiques, les risques de dispersion et les phases de doutes sont légion au fil des mois. Dans ces moments-là, le doctorant a plus que jamais besoin de son directeur de thèse, mais ce qui compte, c'est aussi de sentir la confiance et la considération qu'il vous accorde. Pour m'avoir apporté tout cela et m'avoir guidée avec exigence et bienveillance, je remercie tout d'abord très sincèrement ma directrice de thèse Corinne Weber.

Ultime étape, la soutenance est un moment symbolique attendu avec impatience. J'adresse toute ma reconnaissance aux membres du jury pour avoir accepté d'y participer et d'évaluer mon travail.

Sans les acteurs de terrain qui m'ont consacré du temps dans des journées déjà tellement chargées, cette thèse n'aurait pu voir le jour. Je remercie chaleureusement tous les enseignants qui ont ainsi contribué à la réussite de ce projet avec une pensée particulière pour Estelle, Nadine et Raphaël qui m'ont accueillie si gentiment dans leur classe sans compter leur temps.

Cette recherche m'a également donné l'opportunité de croiser le chemin de chercheurs qui m'ont accordé leur confiance en m'associant à leurs projets. Pour cela je remercie Malory Leclère, Emmanuelle Canut, Juliette Delahaie, Catherine Mendonça Dias et Christophe Hache. Je remercie également Sophie Babault de m'avoir ouvert les portes de l'enseignement supérieur à l'université de Lille et Laurence Le Ferrec d'avoir pris le temps d'échanger longuement sur mon travail en construction ; son expertise fut précieuse. Je remercie enfin Cristelle Cavalla et Catherine Mendonça Dias (une nouvelle fois) pour leur participation à ma pré-soutenance, ainsi que pour leurs conseils avisés et leurs encouragements : ce fut un moment déterminant pour la finalisation de ce projet.

Une thèse, c'est enfin un voyage au long court dans lequel on embarque famille et amis, contre vents et marées. Merci à tous mes proches d'avoir supporté mon indisponibilité si fréquente, mes soliloques ésotériques et surtout d'avoir exprimé sans cesse une confiance absolue en ma capacité de réussir. Merci à mon « comité de relecture » d'avoir sacrifié quelques soirées et weekends pour rendre mon travail meilleur.

Merci à Pierre D. d'avoir été présent jusqu'à la dernière minute. Enfin, merci à tous ceux qui ont témoigné, au détour d'une conversation, de l'intérêt pour ma recherche. Ces quelques paroles échangées ont souvent nourri ma persévérance.

Sigles

AEFE : Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger
BELC : Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation du français
BOEN : Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale
CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs
CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CIEP : Centre International d'Études Pédagogiques
CIO : Centre d'Information et d'Orientation
CLA : CLasse d'Accueil
CLAD CLasse d'ADaptation
CLIN : CLasse d'INtégration
CNDP : Centre National de Documentation Pédagogique
CRDP : Centre Régional de Documentation Pédagogique
CREDIF : Centre de Recherche et d'Étude pour le Diffusion du Français
CRI : Cours de Rattrapage Intégré
DDLC : Didactique Des Langues et des Cultures
DFLE : Didactique du Français Langue Étrangère
DFLM : Didactique du Français Langue Maternelle
DELF : Diplôme d'Études en Langue Française
DEPP : Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance
DNL : Disciplines Non Linguistiques
DROM : Départements et Régions d'Outre-Mer
EANA : Élève Allophone Nouvellement Arrivé
EMILE : Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère
FLS : Français Langue Seconde
FLM : Français Langue Maternelle
FOS : Français sur Objectifs Spécifiques
FLP : Français Langue Professionnelle
FLI : Français Langue d'Intégration
FLE : Français Langue Étrangère
FLSco : Français Langue de Scolarisation
IGAEN : Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale
IGEN : Inspection Générale de l'Éducation Nationale
IO : Instructions Officielles
IRE : Initiative / Réponse / Évaluation
MAE : Ministère des Affaires Étrangères
MEN : Ministère de l'Éducation Nationale
MENESR : Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
NSA : Non Scolarisé Antérieurement
OEPRE : Ouvrir l'École aux Parents Pour la Réussite des Enfants
PSA : Partiellement Scolarisé Antérieurement
SA : Scolarisé Antérieurement
SVT : Sciences de la Vie et de la Terre
UPE2A : Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants
UPE2A-NSA : Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants - Non Scolarisés Antérieurement

Sommaire

REMERCIEMENTS	5
SIGLES	6
INTRODUCTION	15
1^{ERE} PARTIE : LE CADRAGE THÉORIQUE	21
CHAPITRE I. LA LANGUE DE SCOLARISATION : DÉLIMITATION, CONTEXTUALISATION ET CARACTÉRISATION	23
1. Le FLScO : quelles délimitations ?	23
1.1. Des liens épistémologiques avec le FLS	23
1.1.1. Origines, définition et frontières du FLS.....	23
1.1.2. Un élargissement progressif des contextes d'utilisation	25
1.1.3. Un positionnement méthodologique incertain	26
1.2. L'émancipation progressive du FLScO	29
1.3. Le français de scolarisation pour les natifs francophones	30
1.4. Une problématique à l'échelle européenne	33
1.5. Des appellations multiples.....	34
2. Le français de scolarisation : des contextes multiples.....	36
2.1. Un élargissement progressif des aires d'application	37
2.1.1. Le contexte initial africain	37
2.1.2. L'enseignement en outre-mer : une problématique minorée	38
2.1.3. L'enseignement bilingue francophone	39
2.2. Focalisation sur l'enseignement aux élèves migrants en France.....	42
2.2.1. Quelques jalons historiques	42
2.2.2. Principes directeurs de la prise en charge des EANA	44
2.2.3. Une analyse chiffrée de la scolarisation des EANA	45
3. Propositions didactiques et pédagogiques au niveau institutionnel : état des lieux	47
3.1. Du FLE au FLS-FLScO : un glissement méthodologique progressif	47
3.2. L'absence de programme : avantage ou inconvénient ?	49
3.3. Le DELF scolaire : indicateur unique sur le plan national	51
3.4. Une offre éditoriale institutionnelle limitée.....	52
3.5. Le poids relatif des CASNAV dans l'ingénierie pédagogique	54
4. Caractérisation du français de scolarisation en milieu homoglotte.....	55
4.1. Cadrage fonctionnel et notionnel.....	56
4.1.1. Des fonctions multiples	56
4.1.2. Un cadre notionnel élargi : la « compétence scolaire »	58
4.2. La littéracie scolaire	59
4.2.1. La littéracie : une notion pertinente en langue de scolarisation	59
4.2.2. Une nécessaire acculturation à l'écrit.....	60

4.2.3. <i>Les déséquilibres entre réception et production</i>	62
4.2.4. <i>Le manuel scolaire : un objet emblématique</i>	65
4.2.4.1. Les fonctions du manuel	65
4.2.4.2. Les caractéristiques du manuel	66
4.2.4.3. Un objet d'étude pertinent pour les élèves allophones	69
4.3. L'oral en FLSco : une composante mal identifiée	70
4.3.1. <i>L'oral à l'école : une place ambivalente</i>	70
4.3.2. <i>Spécificités des interactions didactiques</i>	73
4.3.2.1. Des interactions ritualisées	73
4.3.2.2. Une relation asymétrique	75
4.3.2.3. Le cours dialogué.....	76
4.3.3. <i>La complexité du discours de l'enseignant</i>	77
4.3.4. <i>Quelles propositions pour travailler l'oral avec les EANA ?</i>	78
4.4. Les aspects culturels propres à l'école	81
4.5. L'imbrication du langagier et du cognitif	83
4.5.1. <i>Le langage et la construction des savoirs</i>	83
4.5.2. <i>Le rôle-clé de la production dans l'acquisition des savoirs</i>	84
4.5.3. <i>Les catégories cognitivo-langagières</i>	85
4.6. La dimension langagière des disciplines : un enjeu sous-estimé	87
4.6.1. <i>Spécificité vs transversalité</i>	87
4.6.2. <i>Le poids du méta-</i>	88
4.6.3. <i>La part du lexique dans les disciplines</i>	90
4.6.4. <i>Le français comme matière : une discipline en tension</i>	92
4.6.5. <i>Le traitement délicat des consignes par les apprenants</i>	94
4.7. Une pluralité de registres sémiotiques.....	95
4.7.1. <i>Des objets complexes à décrypter</i>	95
4.7.2. <i>Des mathématiques à la géographie : des types variés de représentations sémiotiques</i>	97
4.7.3. <i>Décodage, encodage, transcodage et médiation : des exigences cognitives</i> .	102
5. La didactique du FLSco existe-t-elle ?	105
5.1. Un champ en structuration.....	105
5.1.1. <i>L'ombre du FLS</i>	105
5.1.2. <i>Une émancipation progressive du FLSco</i>	106
5.1.3. <i>Un domaine émergent dans la formation universitaire en France</i>	107
5.2. Principes généraux d'une didactique du FLSco en construction.....	108
5.2.1. <i>Un éclectisme assumé</i>	108
5.2.2. <i>Pour un rapprochement des didactiques : une question épistémologique</i>	109
5.2.3. <i>« Une formation à la scolarisation »</i>	112
SYNTHÈSE DU CHAPITRE I	114
CHAPITRE II. LE FOS : DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES A L'INGÉNIERIE DE FORMATION	117
1. Mise en perspective historique : du français scientifique et technique au FOS	117
1.1. La langue de spécialité : genèse de la problématique.....	117
1.2. Le tournant du « français fonctionnel ».....	119

1.2.1. Émergence du français fonctionnel.....	119
1.2.2. Conséquences en didactique du FLE.....	120
1.2.3. Caractéristiques et limites de l'approche fonctionnelle.....	121
1.3. La généralisation de la dénomination « FOS ».....	125
1.3.1. Un changement terminologique	125
1.3.2. ... mais une continuité méthodologique.....	126
1.3.3. Le maintien en parallèle d'une approche par spécialité.....	127
2. Les contours du FOS depuis les années 2000.....	128
2.1. Une multiplication des dénominations et un champ élargi.....	129
2.1.1. La multiplicité des dénominations	129
2.1.2. Le contexte national et international	130
2.1.3. Le développement d'une approche transversale	132
2.1.4. Un nouveau positionnement méthodologique : l'ingénierie de formation.....	132
2.2. Des traits définitoires communs	134
2.2.1. La focalisation sur les publics spécifiques et leurs besoins.....	134
2.2.2. Des objectifs définis à partir d'un contexte spécifique.....	135
2.2.3. La contrainte de temps.....	136
2.3. Comparaison de trois approches en FOS : Français de spécialité, Français sur Objectif Spécifique et FLP	138
2.4. Convergence entre FOS et formation professionnelle : l'élargissement du cadre conceptuel.....	140
2.4.1. La référentialisation.....	142
2.4.2. Des publics et des niveaux variés et élargis.....	143
2.4.3. La centration sur l'activité de travail.....	144
2.5. Pour conclure : des liens avec la didactique professionnelle	145
SYNTHÈSE DU CHAPITRE II	148
CHAPITRE III. LE FOS DÉCLINÉ DANS LE DOMAINE DE L'ENSEIGNEMENT	150
1. Le Français sur Objectifs Universitaires.....	150
1.1. L'origine et les appellations	150
1.2. « Diversité » : le maître-mot.....	151
1.2.1. Diversité des contextes.....	151
1.2.2. Diversité des spécialités.....	153
1.2.3. Diversité des publics	154
1.3. Quelle démarche méthodologique en FOU ?	155
1.4. L'épineuse question des contenus	156
1.5. La question récurrente du singulier ou du pluriel.....	157
1.6. L'émergence d'une offre éditoriale spécifique	159
2. Pertinence de la déclinaison du FOS en milieu scolaire	160
2.1. Les liens entre FOS et FLSCO : une évidence ?	160
2.2. Peu de mises en œuvre opérationnelles	162
SYNTHÈSE DU CHAPITRE III	165

2^{EME} PARTIE : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE, DÉMARCHES DE RÉFÉRENCE ET DÉLIMITATION DU TERRAIN	167
CHAPITRE IV. NOS CHOIX ÉPISTÉMOLOGIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES	169
1. Notre positionnement épistémologique	169
1.1. Praticien-chercheur : la subjectivité assumée	169
1.2. Une perspective interdisciplinaire	170
1.3. Des enjeux ontogénique et pragmatique.....	171
1.4. Une approche systémique, contextualisée et compréhensive	172
2. Notre positionnement méthodologique.....	173
2.1. Une démarche interactionniste	173
2.2. Une expérimentation compréhensive dans une perspective d'ingénierie.....	174
2.3. La référence à l'étude cas.....	175
SYNTHÈSE DU CHAPITRE IV.....	178
CHAPITRE V. DÉMARCHES DE RÉFÉRENCE EN FOS ET TRANSPOSITION EN CONTEXTE SCOLAIRE	179
1. La phase d'analyses préliminaires	181
1.1. Identification de la demande de formation	181
1.2. Analyse des besoins en FOS.....	182
1.3. Analyse de la situation d'enseignement/apprentissage	184
1.4. Quelle transposition des analyses préliminaires en contexte scolaire ?	186
1.4.1. <i>Une absence de demande formalisée.....</i>	<i>186</i>
1.4.2. <i>La profusion des sources d'informations en contexte scolaire.....</i>	<i>186</i>
1.4.3. <i>La diversité des besoins d'apprentissage en FLSco</i>	<i>187</i>
1.4.3.1. Des besoins langagiers.....	188
1.4.3.2. Des besoins culturels	189
1.4.3.3. Des besoins méthodologiques.....	190
1.4.3.4. Des besoins cognitifs et notionnels.....	190
1.4.4. <i>Une nécessaire analyse systémique du contexte</i>	<i>191</i>
2. La collecte et l'analyse de données : le cœur de la démarche.....	193
2.1. Les fonctions de la collecte de données	194
2.2. Le type de données collectées en FOS	194
2.3. « Contexte fort » vs « contexte faible »	196
2.4. Les difficultés dans le recueil des données.....	197
2.5. Analyse des données : l'incontournable analyse de discours	198
2.6. La prise en compte de l'activité de travail.....	200
2.7. Comment traiter les données scolaires ?	201
2.7.1. <i>Une perspective pluriméthodologique pour des données variées.....</i>	<i>201</i>
2.7.2. <i>L'analyse de discours : une référence incontournable mais insuffisante</i>	<i>203</i>
2.7.3. <i>Une analyse multimodale.....</i>	<i>204</i>
3. L'élaboration d'un programme de formation	205
3.1. Des objectifs aux contenus : une sélection nécessaire.....	205

3.2. Plan du cours : une diversité des approches	207
3.3. Choix didactiques : le poids de la didactique des langues.....	208
3.4. Sélection des supports pédagogiques : la place privilégiée des documents authentiques	209
3.5. Évaluation : un double niveau possible	210
3.6. Quel cadre pour l'élaboration didactique en FLSco ?	211
3.6.1. Privilégier une approche par tâches en lien avec les situations scolaires	212
3.6.2. Adopter une approche plurididactique	213
3.6.3. Didactiser des données scolaires authentiques.....	214
4. Conclusion : Tableau synoptique de la modélisation de notre démarche en contexte scolaire	215
SYNTHÈSE DU CHAPITRE V	218
CHAPITRE VI. CONSTRUCTION DU TERRAIN ET MÉTHODOLOGIE MISE EN ŒUVRE	220
1. Structuration des enseignements et textes de référence au collège.....	220
1.1. L'organisation en niveaux et en cycles	220
1.2. Programmes et socle commun : deux perspectives complémentaires.....	222
1.2.1. Les disciplines scolaires : une construction sociale	222
1.2.2. Les contenus disciplinaires actuels au collège	223
1.2.3. Le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture	224
2. Délimitation et construction du terrain.....	226
2.1. Délimitation du terrain : choix du niveau et des disciplines	226
2.1.1. La première année de collège : une année charnière	226
2.1.2. Une perspective supra-disciplinaire	228
2.2. Un accès au terrain facilité	229
2.3. Construction du terrain : la sélection des enseignants.....	231
2.3.1. Critères de sélection pour les entretiens exploratoires.....	231
2.3.2. Critères de sélection pour les observations de séances	232
3. Construction d'un corpus multimodal et protéiforme.....	233
3.1. Notre corpus dans la perspective du FOS.....	233
3.2. Des entretiens exploratoires complémentaires	235
3.2.1. Construction du corpus par entretiens semi-directifs.....	235
3.2.2. Choix méthodologiques pour l'analyse.....	236
3.3. Les observations de séances de classe	237
3.3.1. Construction du corpus à partir de trois cas	237
3.3.2. La question délicate de la transcription des données	238
3.4. Les données écrites : tableau blanc, manuel et cahier d'élève	239
3.4.1. Le manuel scolaire : une source de données incontournable	240
3.4.2. Le cahier d'élève : « support ordinaire du travail scolaire ».....	242
3.4.3. Le tableau blanc à l'ère du numérique	243
4. Choix méthodologiques d'analyse du corpus dans une perspective d'élaboration de formation	244

4.1. Le synopsis : un outil d'analyse des observations filmées	244
4.2. Notre grille d'analyse des manuels.....	251
4.3. Sélection, classement et traitement des textes et représentations sémiotiques.....	253
SYNTHÈSE DU CHAPITRE VI	258

3^{EME} PARTIE : RÉSULTATS DE LA MISE EN ŒUVRE ET BILAN DE L'EXPÉRIMENTATION **261**

CHAPITRE VII. RÉSULTATS DES ANALYSES 263

1. Apports des analyses préliminaires à la définition des besoins..... **263**

1.1. Démarches d'enseignement et discours didactiques	264
<i>1.1.1. Convergences des approches didactiques</i>	264
<i>1.1.2. Spécificités des discours didactiques : premiers repères</i>	272
1.2. Le non verbal : plurisémiotisme et praxéologie	277
1.3. Identification des premiers besoins	280

2. La structuration des manuels : une entrée dans les écrits scolaires **281**

2.1. La macrostructure des manuels	281
<i>2.1.1. Éléments périphériques et corps principal</i>	281
<i>2.1.2. Les facilitateurs techniques et pédagogiques</i>	283
<i>2.1.3. La structuration des contenus disciplinaires</i>	285
<i>2.1.4. Les éléments typographiques signifiants</i>	287
2.2. L'organisation des chapitres	287
<i>2.2.1. Les titres méthodologiques : des repères didactiques essentiels</i>	287
<i>2.2.2. Les parcours de lecture d'un chapitre</i>	289
<i>2.2.3. La référentialisation, sa désignation et sa localisation</i>	290
<i>2.2.4. La complexité des parcours de lecture en doubles-pages</i>	293

3. Pluralité et complexité des discours écrits **299**

3.1. Catégorisation des blocs textuels scolaires.....	299
3.2. Le titrage des leçons : un premier balisage	301
3.3. Les textes documentaires : un ensemble hétéroclite.....	305
3.4. Titres et légendes des documents : une entrée dans la leçon.....	307
3.5. La mise en activité des élèves : consignes et questions.....	312
3.6. Définitions	321
3.7. Les textes de leçon.....	325

4. L'omniprésence des représentations sémiotiques..... **334**

4.1. Quelle place pour les représentations sémiotiques dans les situations de scolarisation ?	335
<i>4.1.1. Analyse des représentations au prisme des disciplines</i>	335
<i>4.1.2. Le tableau et le schéma : deux outils de synthèse des informations</i>	341
<i>4.1.3. La carte : un objet polymorphe</i>	345
<i>4.1.4. Vidéos, animations et logiciels</i>	346
4.2. Différentes catégorisations possibles.....	348
<i>4.2.1. Catégorisation selon un degré croissant d'abstraction</i>	348

4.2.2. <i>Catégorisation selon le type des représentations</i>	350
4.2.3. <i>Catégorisation selon les stratégies de lecture(s)</i>	351
4.3. Les représentations iconographiques : des documents complexes et hétérogènes.....	354
4.3.1. <i>Le statut de l'image dans les différentes disciplines</i>	354
4.3.2. <i>Le cas des représentations iconographiques en mathématiques</i>	355
4.3.3. <i>La question de l'échelle et du point de vue</i>	359
5. Interactions et discours didactique dans la classe	362
5.1. Des caractéristiques bien identifiées	363
5.1.1. <i>Le discours de l'enseignant et les marques de l'oralité</i>	363
5.1.2. <i>Un discours multifonctionnel</i>	366
5.1.3. <i>Qui parle à qui ? : polyphonie et brouillage énonciatif</i>	367
5.1.4. <i>La prédominance du cours dialogué à relativiser</i>	371
5.2. L'organisation des cours : quels repères pour l'élève allophone ?	374
5.2.1. <i>Annonces et rappels : un balisage dans la séance</i>	375
5.2.2. <i>Des situations rituelles transversales</i>	377
5.2.3. <i>La gestion du cahier : un apprentissage à part entière</i>	380
5.2.4. <i>La place importante de la méthodologie de travail</i>	383
5.3. Plurisémiotisme et praxéologie dans les interactions en classe.....	386
5.3.1. <i>Un discours plurisémiotique et oralographique</i>	386
5.3.2. <i>Un discours métacodique et une référencement sous-estimés</i>	388
5.3.3. <i>La place grandissante de la dimension praxéologique</i>	391
5.4. La question incontournable du lexique.....	397
5.4.1. <i>Le mot juste : l'exigence lexicale</i>	398
5.4.2. <i>Comment s'approprier un lexique spécifique ?</i>	399
5.4.3. <i>Un lexique scolaire à usage transversal</i>	402
5.5. Quelques spécificités langagières récurrentes	404
5.5.1. <i>Du français dans toutes les disciplines</i>	404
5.5.2. <i>La complexité de la temporalité</i>	405
5.5.3. <i>Fréquence et ambivalence des connecteurs</i>	407
SYNTHÈSE DU CHAPITRE VII	410
CHAPITRE VIII. ÉLABORATION DIDACTIQUE ET BILAN DE LA TRANSPOSITION MÉTHODOLOGIQUE	412
1. Quelles perspectives pour l'élaboration didactique ?	412
1.1. Identification des besoins au regard des analyses effectuées	412
1.2. Des besoins aux objectifs : comment définir les priorités ?	417
1.2.1. <i>Prendre en compte la durée variable de formation</i>	418
1.2.2. <i>Prendre en compte l'hétérogénéité du public</i>	418
1.2.3. <i>Privilégier les situations scolaires transdisciplinaires</i>	420
1.3. Choix didactiques : combiner les approches	422
1.4. Quelles activités avec quels supports ?	426
1.4.1. <i>Des activités issues de la didactique des langues</i>	426
1.4.2. <i>Didactisation des données : document authentique ou document fabriqué ?</i>	426

2. Transposition des démarches du FOS en contexte scolaire : à quelles conditions ? ..	428
2.1. Les obstacles à la mise en œuvre.....	428
2.2. Le CASNAV : un opérateur institutionnel à mobiliser.....	431
2.3. Engager une démarche de référentialisation en FLSco à l'échelle nationale	433
2.4. Créer une banque de données	434
3. Bilan : une analyse holistique et didactique du FLSco	436
SYNTHÈSE DU CHAPITRE VIII	441
CONCLUSION	443
BIBLIOGRAPHIE.....	451
INDEX DES TABLEAUX	467
INDEX DES NOTIONS	469
INDEX DES AUTEURS	472

Introduction

L'inclusion dans des classes dites ordinaires constitue l'un des grands principes de la scolarisation des élèves allophones posé par le législateur depuis plusieurs décennies. La toute première circulaire de 1973¹ pour le collège souligne déjà la nécessité « d'insérer le plus rapidement possible les enfants étrangers dans un cycle d'études normal » (MEN). Dans les premiers temps, cette préconisation est cependant peu suivie d'effets et la plupart des dispositifs dédiés à ces élèves fonctionnent en vase clos. Il faut attendre les directives de la circulaire de 2002², pour que se mette en place une double inscription systématique dans un niveau correspondant à la classe d'âge, parallèlement à celle en dispositif spécifique. La transformation des « classes d'accueil » en « unités pédagogiques », plus flexibles, et l'apparition du concept d'inclusion dans les textes officiels de 2012³ s'inscrivent dans la même dynamique. Dernière avancée institutionnelle, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école du 8 juillet 2013 qui entérine le principe d'inclusion scolaire pour tous les élèves en veillant à accorder une attention particulière aux élèves allophones qui deviennent membres à part entière d'une classe ordinaire.

Ce changement de paradigme législatif se double de la nécessité d'une nouvelle approche sur le plan didactique afin de mieux répondre aux enjeux de l'inclusion dans les différentes disciplines. Le cadre du Français Langue Étrangère, initialement proposé, en appréhendant uniquement la langue enseignée dans une perspective communicative, ne répond que très partiellement aux besoins des élèves allophones qui suivent une partie de leur scolarité dans une classe ordinaire. L'apparition des concepts de Français Langue Seconde (désormais FLS) et Français Langue de Scolarisation (désormais FLSco) dans les préconisations du législateur au début des années deux mille permet d'apporter un nouveau cadre de réflexion qui prend en compte la fonction de scolarisation assignée à la langue (Verdelhan-Bourgade, 2002a). Cette reconfiguration, issue du champ de la recherche en didactique des langues, doit normalement conduire les enseignants exerçant en Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants (désormais UPE2A) à axer leur intervention sur la langue de scolarisation comme le prévoient les dernières instructions officielles. 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 » (MENESR, 2012a).

¹ Circulaire n° 73-383 du 25 septembre 1973.

² Circulaire n°2002-063 du 20 mars 2002, BOEN n°13 du 28 mars 2002.

³ Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012, BOEN n° 37 du 11 octobre 2012.

Ces enseignants doivent par ailleurs 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. Toutefois, le manque de formation adaptée et la pénurie d'outils pédagogiques, comparativement à sa profusion en FLE, constituent des freins importants à un investissement effectif de ce nouveau champ didactique par les différents acteurs chargés de la scolarisation de ce public. Les propositions de la recherche, pourtant fructueuses dans ce domaine depuis deux décennies, peinent à s'essemmer sur le terrain.

Nous avons nous-même été confrontée à ce problème au cours de notre activité professionnelle, d'où notre intérêt pour le français langue de scolarisation et son enseignement. Ayant exercé pendant une douzaine d'années en dispositif pour Élèves Allophones Nouvellement Arrivés (désormais EANA), nous avons dû faire face, au fil de nos préparations de cours, aux difficultés didactiques et pédagogiques qui semblent être le parcours initiatique (et chaotique) de tout enseignant travaillant en UPE2A. Malgré l'existence de travaux de recherche à visée didactique, la situation d'urgence dans laquelle nous nous trouvions ne nous laissait pas le temps d'en prendre connaissance ni de tirer parti de ces publications dans lesquelles nous peinions à trouver le « clé en main » tant espéré. Du côté des supports pédagogiques, il existait quelques publications mais qui répondaient rarement aux besoins et aux niveaux de nos élèves et surtout qui ne réglaient pas les obstacles organisationnels posés par la gestion d'un public extrêmement hétérogène. Enfin sur le plan institutionnel, l'absence de curriculum officiel en FLS-FLSco dédié à ce public nous laissait dans une certaine insécurité que les quelques ressources existantes ne comblaient pas.

Comment dès lors répondre au mieux aux besoins de ces élèves et établir des objectifs et des contenus d'enseignement adaptés en UPE2A dans le cadre d'une didactique appropriée ? D'abord focalisées sur la scolarisation des élèves dans les pays africains dits francophones, conjointement à l'émergence de la notion de FLS, les recherches engagées en FLSco se sont progressivement élargies à d'autres publics allophones scolarisés en français, parmi lesquels, à la fin des années quatre-vingt-dix, les élèves nouvellement arrivés en France. Aux préoccupations didactiques s'est par ailleurs ajoutée, dans les premiers temps, une réflexion de nature épistémologique visant à préciser les contours du FLSco par rapport aux sphères du FLE et du FLS. Une ouverture vers les didactiques des disciplines scolaires, et notamment la didactique du Français Langue Maternelle, est également apparue nécessaire pour répondre aux enjeux de l'inclusion de ces élèves en classe ordinaire. Cette préoccupation centrale fait écho aux travaux menés par le Conseil de l'Europe sur la langue de scolarisation afin d'identifier, dans les différentes disciplines, les compétences langagières indispensables à la réussite scolaire des élèves. Sur le plan didactique, de telles évolutions concourent à « une redynamisation des réflexions concernant la prise en compte des besoins des élèves allophones nouvellement arrivés

et leur accès à la langue de scolarisation. » (Babault, 2018, p. 158). Le FLSco, qui s'est constitué comme champ autonome au début des années deux mille, revendique ainsi un positionnement interdidactique (Davin-Chnane, 2004 ; Le Ferrec, 2012) et se caractérise par la pluralité des approches explorées pour répondre à la complexité des contextes et des publics qu'il recouvre. L'une des faiblesses de la didactique du FLSco réside toutefois dans la difficulté à « identifier les objectifs prioritaires à inscrire dans un programme d'enseignement, due à une faiblesse du côté de l'analyse des besoins, du contexte et des contenus à enseigner » (Le Ferrec, 2011, p.164). Par ailleurs les supports pédagogiques s'inscrivant dans ce champ sont encore peu nombreux et ne reposent pas sur des principes méthodologiques reconnus et unifiés comme dans le domaine du FLE.

Pour répondre à ce double constat de carence curriculaire et pédagogique, qui fait écho aux difficultés que nous avons nous-mêmes rencontrées, nous avons choisi d'explorer les possibilités offertes par le Français sur Objectifs Spécifiques (désormais FOS) qui a développé depuis une quinzaine d'années un cadre méthodologique visant à définir les besoins de publics adultes allophones en situation professionnelle. Ce rapprochement, fréquemment formulé par les chercheurs en FLSco, repose sur les similitudes entre les deux publics, scolaire et professionnel. La situation des élèves allophones est en effet comparable en certains points avec celle des adultes qui apprennent le français dans une perspective professionnelle :

- la nécessité de définir des objectifs ciblés et restreints pour répondre aux besoins des apprenants dans un contexte particulier,
- un usage fonctionnel de la langue,
- la situation d'urgence dans laquelle se trouvent les apprenants,
- la durée limitée de la formation à mettre en œuvre.

Ces constats nous conduisent à formuler la problématique suivante : la transposition des démarches élaborées en FOS dans le cadre de la conception de formation à visée professionnelle est-elle efficiente pour définir des objectifs et contenus d'enseignement en FLSco ? De ce questionnement principal découlent deux interrogations complémentaires. À quelles conditions un tel emprunt est-il possible ? Quels peuvent être les apports du FOS au champ du FLSco ?

Ces interrogations nous ont amenée à émettre plusieurs hypothèses qui se sont élaborées progressivement dans le va-et-vient entre notre cadre théorique et le terrain que nous avons construit. Une première hypothèse, très générale, nous conduit à supposer que les spécificités du contexte scolaire et du public des élèves allophones nécessitent d'adapter certains paramètres des démarches existantes en FOS pour qu'une telle transposition soit possible.

Si l'on considère plus spécifiquement l'objet d'étude que nous avons choisi, à savoir le français de scolarisation mobilisé dans les différentes matières, nous faisons l'hypothèse que chaque discipline scolaire s'apparente à une langue de spécialité que l'élève doit maîtriser pour réussir sa scolarité. L'histoire-géographie, les mathématiques ou les sciences relèvent ainsi de discours disciplinaires différents qui ont leurs spécificités. Il existe toutefois des invariants, communs à toutes les disciplines, qui permettent d'envisager des compétences transversales, ces compétences étant à la fois de nature langagière, culturelle et méthodologique.

Cela nous conduit à formuler une troisième hypothèse selon laquelle, dans les disciplines scolaires, la dimension langagière est insuffisante pour définir les besoins prioritaires indispensables à une inclusion réussie des élèves allophones. Le déroulement des séances en classe ordinaire met également en jeu des aspects non verbaux, notamment actionnels et sémiotiques, qui doivent également être identifiés et intégrés dans la définition des besoins d'apprentissage, afin d'élaborer des contenus de formation en FLSco qui prennent en compte toutes les composantes des situations scolaires.

Enfin, sur un plan opérationnel, nous faisons l'hypothèse que les démarches d'ingénierie de formation en FOS, quel que soit le contexte dans lequel elles se déclinent, posent un nombre important de contraintes et d'exigences qui rendent leur mise en œuvre effective difficile. Elles nécessitent une charge de travail et un investissement importants de la part du concepteur pour être menées de bout en bout. Par conséquent il conviendrait d'envisager des adaptations et des modulations pour les rendre accessibles aux acteurs de terrain, au premier rang desquels les enseignants exerçant en UPE2A.

Nos hypothèses nous ont ainsi conduit à mettre en place une méthodologie de recherche s'inscrivant dans le paradigme de l'expérimentation compréhensive. En visant à éprouver les démarches du FOS dans un contexte scolaire, nous nous plaçons en effet dans une perspective didactique et praxéologique qui dépasse une approche uniquement descriptive. Notre recherche est construite à partir des approches méthodologiques développées dans le champ du français langue professionnelle depuis une quinzaine d'années pour répondre à des demandes de conception de formation très ciblées en contexte professionnel (Mangiante & Parpette, 2004 ; Carras *et al.*, 2005 ; et Mourlhon-Dallies, 2008). Nous avons repris les différentes étapes nécessaires à la définition des besoins d'un public spécifique et à l'élaboration didactique d'une formation, en l'adaptant au contexte scolaire :

- analyses préliminaires,
- recensement sur le terrain des situations scolaires auxquelles sont confrontés les élèves,
- analyse des données recueillies,
- définition des besoins prioritaires,

- élaboration didactique et pédagogique.

Nous avons ensuite mis en œuvre ce modèle dans trois Disciplines Non Linguistiques (désormais DNL) enseignées au collège : l'histoire-géographie, les Sciences de la Vie et de la Terre et les mathématiques.

Après une phase d'analyses préliminaires qui vise à établir le cadrage de la formation (analyse systémique du contexte, entretiens exploratoires avec des enseignants des disciplines, recherche documentaire), nous avons constitué un corpus de données permettant l'analyse des situations scolaires dans lesquelles sont placées les élèves :

- captations vidéo de cours,
- captations photographiques du tableau blanc pendant les séances (données textuelles et iconographiques),
- extraits de manuels disciplinaires,
- extraits de cahiers d'élèves.

Notre objectif étant d'identifier les besoins d'apprentissage prioritaires des élèves allophones inclus en classe ordinaire, cela nécessite de couvrir un spectre large de données pour appréhender les situations scolaires dans toutes leurs dimensions orales et écrites. Conséquemment, cette multimodalité du corpus nécessite le recours à différents outils d'analyse dont l'enjeu est l'intervention didactique. En plus de l'analyse de discours, habituellement utilisée en FOS, nous avons notamment mobilisé d'autres outils méthodologiques empruntés aux sciences de l'éducation (tableau synoptique, grilles d'analyse de manuels scolaires).

Notre travail s'organise en trois grandes parties. Dans une première partie nous délimitons le cadre théorique de notre recherche qui s'articule autour de deux axes : le français langue de scolarisation et le français sur objectifs spécifiques. Nous consacrons le tout premier chapitre au FLSco qui constitue notre objet d'étude principal. Après en avoir défini les limites, notamment par rapport au concept de FLS avec lequel il est historiquement imbriqué, nous présentons les différents contextes dans lesquels le français est utilisé comme objet et vecteur d'enseignement pour un public allophone. Nous analysons ensuite les principales caractéristiques de la langue de scolarisation dans le contexte spécifique des élèves migrants scolarisés en France qui nous intéresse ici. Enfin nous nous interrogeons sur la structuration de ce champ didactique en construction. Dans le chapitre deux, nous nous intéressons au FOS, champ dans lequel nous puisons notre assise méthodologique. Nous l'analysons dans une perspective diachronique puis synchronique en nous focalisant plus particulièrement sur les différentes démarches d'ingénierie actuellement développées sur lesquelles nous nous sommes appuyée. Dans un troisième chapitre nous mettons en relation les deux objets d'étude précédents en examinant comment le FOS a déjà investi le

contexte de l'enseignement, principalement dans l'enseignement supérieur avec le développement depuis quelques années du Français sur Objectifs Universitaires.

Notre deuxième partie est consacrée aux aspects épistémologiques et méthodologiques de notre recherche que nous introduisons dans le chapitre quatre. Cette mise au point s'avère nécessaire en raison de notre double statut de praticienne et de chercheur et des caractéristiques du FLSco, objet d'étude transdisciplinaire. Le chapitre cinq détaille les grandes étapes de la démarche nécessaires à l'élaboration d'une formation en FOS et leur déclinaison dans le contexte scolaire. Nous présentons ainsi successivement la phase d'analyses préliminaires, la collecte et l'analyse des données issues du terrain et l'élaboration didactique qui doit demeurer l'objectif final, articulé aux phases précédentes. Le chapitre six s'attache à délimiter notre terrain de recherche en justifiant nos choix en termes de niveau scolaire et de disciplines choisis. Nous y présentons également les outils et les méthodes que nous avons utilisés pour analyser notre corpus multimodal.

La dernière partie de notre travail s'articule en deux chapitres qui regroupent les résultats de nos analyses. Dans le chapitre sept, après avoir examiné les apports des analyses préliminaires, nous exposons les résultats de l'analyse des discours écrits et oraux que nous avons collectés. Ceux-ci s'organisent sur les plans macro, méso et micro afin de prendre en compte le contexte des situations scolaires dans lesquels ces discours s'actualisent. Par ailleurs nous nous arrêtons sur les différentes représentations sémiotiques qui circulent en classe et qui ne relèvent que partiellement de la dimension langagière. Toutes les analyses effectuées constituent le socle de l'élaboration didactique que nous étudions dans le chapitre huit. Suit l'étude des conditions nécessaires à une mise en œuvre efficiente de la transposition des démarches du FOS dans un contexte scolaire. Nous terminons en synthétisant les apports de cet emprunt méthodologique au FOS pour la didactique du FLSco.

1^{ère} PARTIE : LE CADRAGE THÉORIQUE

En convoquant à la fois le FLSco et le FOS dans notre recherche, il apparaît indispensable, dans cette première partie consacrée à notre cadre théorique, de présenter chacun de ces champs mais également les relations qu'ils entretiennent.

Notre tout premier chapitre est consacré à la langue de scolarisation qui constitue notre principal objet d'étude. Nous en précisons tout d'abord les contours car son émergence récente en didactique des langues et ses liens historiques avec le concept de FLS en font un champ de recherche qui peine à s'émanciper. Après avoir rappelé les multiples contextes dans lesquels le français a le statut de langue de scolarisation, nous recentrons notre propos sur l'accueil des élèves migrants qui nous intéresse ici. Nous examinons comment la question de l'enseignement à ce public spécifique a été progressivement appréhendée par l'institution scolaire puis nous consacrons une longue section à la présentation des différentes caractéristiques de la langue de scolarisation dans ce contexte précis. Nous analysons notamment le FLSco dans ses dimensions langagières, culturelles et cognitives et les relations qu'il entretient avec les différentes matières scolaires. Cela nous conduit à nous arrêter sur les questions didactiques qui doivent nécessairement se poser si l'on considère le FLSco comme un objet d'enseignement.

Le deuxième chapitre est consacré au FOS qui constitue l'assise méthodologique de notre projet de recherche. Il nous paraît utile de revenir tout d'abord sur l'évolution de ce champ afin de mieux appréhender l'élargissement progressif des aspects langagiers étudiés dans un contexte professionnel, mais aussi de mettre en perspective les spécificités méthodologiques caractéristiques de ce champ. Nous examinons par ailleurs les contours actuels du FOS où circulent différentes dénominations et approches méthodologiques qui s'inscrivent résolument dans le cadre de l'ingénierie de formation et parmi lesquelles nous ne retiendrons qu'un nombre limité de démarches de référence.

La déclinaison du FOS dans le contexte universitaire depuis une dizaine d'années nous conduit, dans le troisième chapitre, à faire un état des lieux des liens déjà établis entre la langue professionnelle et la langue d'enseignement. Nous nous arrêtons essentiellement sur le Français sur Objectifs Universitaires, ses origines, les publics concernés et ses spécificités méthodologiques, puis évoquons les timides intrusions du FOS dans le secteur scolaire.

Chapitre I. LA LANGUE DE SCOLARISATION :

DELIMITATION, CONTEXTUALISATION ET CARACTERISATION

La langue de scolarisation est au cœur de notre projet au sens premier du terme. C'est elle qui irrigue l'ensemble des parties de notre recherche, qui permet la circulation des notions et des concepts que nous y traitons. Nous lui consacrons donc le tout premier chapitre de notre cadre théorique. Après avoir délimité le champ du FLSco en lien avec le concept de FLS, nous précisons les principaux contextes dans lesquels le français a le statut de langue de scolarisation pour des publics allophones. Dans une troisième partie, nous en analysons les traits caractéristiques pour enfin nous interroger sur le statut actuel de la didactique du FLSco dans laquelle nous inscrivons notre projet de recherche.

1. Le FLSco : quelles délimitations ?

La question du FLSco ne peut être appréhendée isolément et doit être reliée au FLS, concept a priori flou et difficile à délimiter qui entretient des relations ambivalentes avec le Français Langue Maternelle (désormais FLM) et le Français Langue Etrangère (désormais FLE) et dont les emplois et les contextes d'utilisation ont évolué. C'est pourquoi nous en présentons une étude approfondie.

1.1. Des liens épistémologiques avec le FLS

1.1.1. Origines, définition et frontières du FLS

Employée au départ comme synonyme de français langue étrangère sans aucune spécificité particulière (Ngalasso, 1992), il faut attendre les années soixante-dix et surtout quatre-vingts pour que la notion de FLS se distingue. L'expression aurait été utilisée dans un usage spécifique pour la première fois en 1972 lors d'une conférence réunissant les ministres de l'éducation de différents pays africains (Cuq, 1991, p. 125). En effet dans bon nombre d'ex-colonies, le français, pourtant langue officielle et d'enseignement, n'est ni la langue première des élèves ni une langue tout à fait étrangère puisqu'elle constitue la langue de référence. Les approches pédagogiques du FLM comme du FLE sont ainsi pour partie inopérantes en ne répondant pas, ou du moins pas complètement, aux besoins d'apprentissage des élèves. Le syntagme est repris également en 1975 dans un article de la revue *Le français dans le monde* intitulé « la pédagogie du français langue seconde » dans lequel l'auteure, Anne-Marie Blondel, s'intéresse à l'enseignement du

français en Tunisie (Cuq, 1992). Suivent ensuite une série d'articles dans les années quatre-vingt⁴ en France qui précisent la notion. Parallèlement le FLS s'impose rapidement au Québec⁵ en raison notamment de ses relations spécifiques avec l'aire anglophone où la notion d'*English as a Second Language* circule déjà dans un certain nombre de publications (Cuq, 1991). Le début des années quatre-vingt-dix vient entériner cette émergence avec d'une part la publication de l'ouvrage de Cuq (*op. cit.*), *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*, qui délimite et institue le concept et d'autre part la publication en 1992 d'un numéro spécial de la revue *Etudes de Linguistique Appliquée* consacré intégralement au français langue seconde et coordonné par Besse, Ngalasso et Vigner. La constitution d'un champ spécifique est liée à la clarification terminologique du concept.

Sur le plan linguistique, le FLS est avant tout une langue étrangère qui se positionne en creux par rapport à une langue première déjà acquise ; l'apprenant en FLS est toujours au minimum bilingue. Par ailleurs cette langue seconde se distingue d'autres langues étrangères par un statut spécifique dans le pays où elle est apprise. On retrouve *a minima* ces deux caractéristiques dans les définitions proposées d'une part par Cuq (*ibid.*, p. 139) :

« Le français langue seconde est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi- ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié. »

et d'autre part par Verdelhan-Bourgade (2002a, p. 19) :

« Le français langue seconde est une langue non maternelle, c'est-à-dire apprise après la langue maternelle, mais qui dans le pays concerné, a un statut particulier, lié à différentes causes : il est pratiqué par une partie de la population, il a une influence plus forte que d'autres langues sur le développement global de l'individu. »

Comme Besse (1987), Cuq précise que le français peut être statutairement une langue officielle mais aussi une langue socialement valorisée par une partie de la population. Cuq et Verdelhan-Bourgade soulignent également le rôle que joue le FLS sur le développement de l'apprenant, notamment sur le plan cognitif, ce qui lui confère des fonctions particulières, qui le distinguent nettement du FLE, dont la fonction de scolarisation ; nous y reviendrons. En outre le FLS se distingue du FLE par la place importante accordée à sa fonction informative au-delà de la fonction communicative habituellement dévolue aux langues étrangères.

⁴ Cuq (1992) détaille les différents articles qui ont été publiés au cours des années quatre-vingts dans lesquels la notion de FLS apparaît permettant l'émergence progressive du concept (Voisin, 1981 ; Voisin & Olivieri, 1984 ; Besse, 1987 ; Vigner, 1987 ; Barbe, 1987 ; Cuq, 1989).

⁵ Création de l'Association Québécoise des Enseignants de Français Langue Seconde dès 1979 (Cuq, 1991, p. 125).

Les auteurs s’interrogent respectivement sur les relations qu’entretient le FLS avec les champs connexes du FLM et du FLE. La représentation linéaire de Verdelhan-Bourgade (*ibid.*, p. 25) s’inscrit sur le plan didactique et permet de souligner le continuum qui existe selon elle entre les trois champs :



Cette schématisation lui permet de mettre en exergue la dimension transversale de la fonction de scolarisation sur laquelle porte ses travaux. Elle se positionne explicitement en réaction au modèle circulaire des trois champs proposés par Cuq (*op. cit.*, p. 39)⁶ :



Il convient toutefois de souligner que cette schématisation en trois cercles concentriques propose une analyse sociolinguistique et non didactique en précisant les aires géographiques d’application du FLM, du FLS et du FLE⁷. Les deux représentations renvoient donc à des finalités distinctes qui peuvent justifier le choix sémiotique de chaque auteur. En partant de l’analyse sociolinguistique de Cuq nous allons à présent détailler les contextes dans lesquels la notion de FLS apparaît pertinente.

1.1.2. Un élargissement progressif des contextes d’utilisation

Initialement utilisée dans le contexte post-colonial africain pour lequel les concepts de FLM et de FLE s’avèrent inopérants, la notion de FLS concerne dès ses origines des aires d’application très variées qu’il convient de distinguer :

⁶ Cuq emprunte cette représentation en trois cercles à Druon et précise qu’elle provient des travaux de Braj B. Kachru « pour symboliser l’expansion des langues » (1991, p. 37).

⁷ Cuq souligne les limites de cette représentation qui peut apparaître comme trop simplificatrice et faussement homogène à l’intérieur des différents cercles.

- Pays d'Afrique et de l'Océan Indien où le français est langue officielle et/ou langue d'enseignement (Guinée, Sénégal, Togo, Côte d'Ivoire, Madagascar, Pays du Maghreb, ...),
- Pays multilingues où une partie seulement de la population est francophone (Belgique, Suisse, Canada, Luxembourg),
- Départements et régions d'outre-mer où une partie de la population a une autre langue première que le français (créole, langues vernaculaires locales, ...).

Si ces contextes sont bien identifiés, à la marge, d'autres cas apparaissent plus litigieux. Ainsi Cuq (1991, p. 140) rejette dans un premier temps⁸ de la sphère du FLS l'enseignement du français aux migrants arguant que ces populations sont engagées dans un processus d'assimilation qui tend à terme vers le monolinguisme.

Ce point de vue est rapidement contesté par Ngalasso (1992) qui considère qu'il n'existe pas de différence fondamentale entre la situation des migrants en France et celle des populations allophones dans les pays dits francophones, d'autant que la recherche anglo-saxonne inclut les deux situations en *English as a Second Language*. D'autres auteurs à sa suite adoptent le même point de vue, élargissant ainsi le champ d'application du FLS à la situation des élèves allophones nouvellement arrivés en France (Maurer, 1995 ; Vigner, 2001 ; Verdelhan-Bourgade, 2002a). Vigner (*ibid.*, p. 9) a pour sa part introduit une autre situation limite dans le champ du FLS en y positionnant les établissements scolaires étrangers à section bilingue française et les établissements français à l'étranger. Ces deux cas relèvent d'un contexte exolingue où le français n'est pas une langue pratiquée dans le pays où on l'apprend et ne concerne que le cadre scolaire. D'un point de vue sociolinguistique, si l'on se réfère à la définition de Besse ou de Verdelhan-Bourgade on peut donc s'interroger sur ce positionnement. Toutefois, on peut considérer d'une part que le français a pour les apprenants concernés un statut particulier et privilégié et d'autre part que les réponses pédagogiques à apporter dans ces situations ne relèvent pas spécifiquement du FLE ; ce dernier point nous encourage à penser qu'il s'agit plutôt de situations spécifiques de FLSco qui ne sauraient être totalement confondues avec le FLS. Ainsi le FLS est en grande partie lié à la question de la langue de l'enseignement, rendant ses frontières poreuses avec le FLSco.

1.1.3. Un positionnement méthodologique incertain

Si les aires d'application du concept du FLS sont approximativement délimitées, les questions d'ordre didactique et pédagogique sont loin d'être réglées. Historiquement, dans la pratique, le FLS est aussi ancien que l'avènement de l'école obligatoire dans la mesure où bon nombre des élèves qui la fréquentaient à la fin du 19^e siècle parlaient une autre langue (langues dialectales,

⁸ Cette position initiale n'a pas été conservée par l'auteur qui à l'heure actuelle ne discute plus de la pertinence d'inclure dans les situations de FLS les publics migrants allophones arrivant dans un pays francophone.

patois, langues régionales) que le français (Vigner, 2009 ; Cortier, 2012). Cet enseignement ne donnait cependant pas lieu ni à une appellation particulière ni à un traitement didactique spécifique⁹. L'émergence du FLS comme objet de recherche didactique spécifique s'inscrit initialement en contexte africain dans le champ de la didactique des langues même si le FLE ne répond pas à toutes les problématiques posées par les situations de FLS, notamment celle de l'accès à l'écrit (Vigner, 1992). Dans un premier temps le FLM, qui n'en est alors qu'à ses balbutiements sur le plan didactique, n'apporte pas de réponse satisfaisante. Cuq (1991, p. 132) lui réfute ainsi toute pertinence méthodologique en FLS :

« Sur le plan pédagogique (...) il est clair que les méthodologies applicables au français langue maternelle se trouvent disqualifiées. Les stratégies d'enseignement ne peuvent pas ne pas en tenir compte ».

Il appelle en outre à un rapprochement avec les autres disciplines scolaires enseignées et à « une didactique intégrée du français langue seconde » (*ibid.*, p. 205) et recommande de développer prioritairement les compétences de décodage à l'oral et à l'écrit sans pour autant faire de propositions méthodologiques concrètes et en rejetant l'approche communicative qui ne présente pas d'intérêt selon lui dans le cadre du FLS (*ibid.*, p. 191). Maurer (*op. cit.*) s'oppose à ce point de vue en situant au contraire la didactique du FLS à la croisée du français de scolarisation et des approches communicatives qu'il juge nécessaire pour faire le lien entre l'école et la société. En définitive les chercheurs s'accordent à considérer le FLS comme relevant tout autant du domaine de la didactique des langues que de la didactique du FLM qui s'est considérablement développée ces dernières décennies ; la présentation linéaire proposée par Verdelhan-Bourgade (*op. cit.*, p. 25) précédemment citée permet de mettre en exergue la mobilité et les glissements qui peuvent ainsi exister entre ces champs disciplinaires. Ce positionnement conceptuel ne conduit cependant pas à la mise en œuvre effective de propositions didactiques et pédagogiques pour la classe et Cuq (2003, p. 109) souligne « qu'un certain empirisme prévaut où sont associés activités de communication et travaux d'écriture dans la tradition scolaire classique ». Il semble en effet que l'appartenance du FLM et du FLE à deux sphères distinctes entrave la mise en œuvre d'une synergie qui pourrait bénéficier aux apprenants (Auger, 2010, p. 73).

Nous souscrivons aux propos de Ngalasso (1992, p. 35) qui considère que « ce sont les contextes qui doivent informer les méthodes d'enseignement ». De ce fait les questions didactiques se posent différemment selon que l'on considère le public adulte ou le public enfant. Vigner (2009, p. 195) milite pour un rattachement méthodologique au champ du FLM « sans faire référence aux distinctions en usage en FLE », mais ce point de vue ne se justifie que par le public spécifique

⁹ Cortier (*ibid.*, p. 22) cite quelques exemples de réflexions engagées à la fin du 19^e siècle concernant la problématique spécifique de ces élèves non francophones mais rappelle que « dans les écoles et établissements secondaires, la pédagogie du français s'appuie encore sur des méthodes héritées des langues anciennes ».

visé, à savoir celui des élèves allophones scolarisés en France et c'est essentiellement à celui-ci que se réfèrent les recherches les plus récentes (Le Ferrec, 2011 ; Mendonça Dias, 2012 ; Faupin, 2015 ; Corny, 2016). C'est oublier un peu vite que l'extension du champ du FLS aux publics migrants conduit à s'interroger également sur la prise en charge des adultes allophones. À la suite de Vicher (2007), on notera que si la légitimité du FLS en France ne fait plus débat dans l'Éducation nationale, qui s'y réfère explicitement dans ses différentes circulaires, « cette notion ne fait pas encore l'unanimité dans le cadre de la formation continue des adultes migrants » (*ibid.*, p. 271) ; pourtant leur situation est en de nombreux points similaire. Plusieurs raisons peuvent notamment expliquer cela :

- La persistance de la référence au FLE qui se maintient en raison de l'utilisation des niveaux du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL), des certifications de type DELF dans le cadre des procédures institutionnelles d'accueil des migrants et plus largement d'un recours aux méthodologies du FLE dans les cours proposés ;
- L'utilisation d'autres appellations pour désigner les programmes linguistiques mis en œuvre dans la formation pour adultes (savoirs de base, compétences-clés, remise à niveau, FLI, ...),
- La mixité des publics natifs francophones et allophones dans les formations, notamment depuis 2004, date à laquelle la formation linguistique est entrée dans le champ de la formation professionnelle ;
- L'apparition récente de l'appellation FLI (désormais Français Langue d'Intégration) qui, bien que polémique quant à sa pertinence notionnelle et didactique, a été imposée institutionnellement aux organismes de formation¹⁰ ;
- Le recours à des formateurs ayant une formation universitaire en DDLC/FLE dans laquelle le FLS n'a très souvent qu'une place résiduelle.

Ces obstacles au développement de la référence au FLS dans la formation des adultes migrants n'ont pas permis à celle-ci d'engager un réel changement « dans la réflexion pédagogique et didactique qu'a apporté l'appellation « FLS » pour caractériser l'enseignement-apprentissage du français de scolarité et de scolarisation » (*ibid.*, p. 282). On peut en effet considérer, qu'au-delà des directives institutionnelles, des solutions méthodologiques et des outils pédagogiques ont émergé pour le public spécifique des élèves allophones. La parution du livret *Le français langue seconde*, en accompagnement des programmes de collège en 2000, marque une première étape essentielle en proposant des séquences de classe qui s'appuient conjointement sur les didactiques

¹⁰ Dans la sphère institutionnelle, le FLI tend à disparaître, après avoir été imposé aux centres de formations et aux associations dans un vaste (et coûteux) mouvement de labellisation. Si les conditions de sa mise en œuvre nous semblent contestables, il n'en demeure pas moins que cette appellation a rencontré un certain écho auprès des organismes de formation car elle a permis de combler le vide laissé par le FLE que le FLS n'était pas parvenu à investir.

du FLE et du FLM. S'en suivent, depuis une quinzaine d'années, différentes publications¹¹ et le développement d'un champ de recherche spécifique illustrant un nouvel élan didactique du FLS sur le territoire national pour le public scolaire. Le FLS apparaît ainsi étroitement lié au FLSco, comme le souligne Vigner (*op. cit.*, p. 38) :

« L2 désigne un mode d'apprentissage et d'usage de la langue qui s'adresse à des publics dont la langue d'origine ou la langue première d'éducation n'est pas le français. Langue qui sera support des apprentissages à des degrés divers dans un système éducatif donné dont la maîtrise constitue un enjeu important dans le parcours de formation de la personne. »

L'auteur met en exergue le double statut de la langue seconde comme langue de communication et langue de scolarisation ayant une dimension heuristique en tant que langue d'apprentissage. Lorsque le FLS a une fonction de scolarisation, un glissement s'opère vers la notion de FLSco qui est au cœur de notre projet de recherche.

1.2. L'émancipation progressive du FLSco

Si dans les premiers temps le FLSco se confond avec le FLS auquel il est historiquement inféodé, il tend à se constituer comme objet d'étude spécifique depuis une vingtaine d'années.

Vigner (1989) pose les premiers éléments notionnels spécifiques dans le contexte africain où « le français (...) est d'abord la langue de l'écolier, langue apprise et utilisée en situation scolaire ». La problématique de la langue de scolarisation émerge ainsi dans les premières aires d'application du FLS où le français est la langue d'enseignement pour des enfants natifs allophones, ce qui pose des problèmes d'ordre didactique que ni le FLM ni le FLE ne peuvent résoudre. Le FLSco constitue selon l'auteur le dénominateur commun à la très grande diversité de situations que recouvre le champ naissant du FLS :

« Si l'on y regarde de plus près, on constate très rapidement que, quelles que soient les situations considérées, toutes ont en commun de réserver au français une fonction particulière dans l'exercice du travail scolaire, celle d'une langue apprise pour apprendre d'autres choses. Autrement dit, le caractère commun à toutes les situations où le français est en position de langue seconde, est de conférer au français un statut de langue de scolarisation (...). S'il fallait donc donner une définition minimale du français langue de scolarisation, on pourrait dire qu'il s'agit *d'une langue apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même et qui peut, dans certains pays, être présente dans l'environnement économique et social des élèves.*¹² » (Vigner, 1992, p. 40).

Le français n'est plus dès lors envisagé prioritairement comme langue de communication mais comme langue vecteur des apprentissages dans toutes les disciplines et objet spécifique d'enseignement dans la matière française.

Dans un premier temps, cette relation de dépendance entre FLS et FLSco reste forte conduisant

¹¹ À titre d'exemples on peut citer le manuel *Entrée en matière* (2005) le logiciel *Entrer dans la lecture en FLS* (2012), le manuel *Français langue seconde* (2012) ou plus récemment *Ecrire en FLS et en FLSco* (2018).

¹² Mise en forme de l'auteur.

même à introduire dans le champ du FLS des situations limites à la seule condition que le français y est langue de scolarisation¹³. Il faut attendre le début des années 2000 pour qu'un mouvement d'émancipation s'enclenche grâce aux travaux de Verdelhan-Bourgade et la publication de l'ouvrage *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste* (2002) qui permet au FLSCO d'acquérir une légitimité conceptuelle. Elle y définit la langue de scolarisation comme une fonction transversale qui permet de dépasser les clivages FLM, FLS, FLE :

« Contrairement à la notion de langue seconde, qui se positionne par rapport au FLE ou au FLM, selon des territoires géographiques, sociolinguistiques ou psycholinguistiques différents, le français de scolarisation n'est pas un champ particulier, une variante quelconque du FLS par exemple. C'est une fonction transversale à la langue maternelle et à la langue seconde. » (*op. cit.*, p. 138).

Il convient ainsi de distinguer d'un côté les aires d'application du FLSCO qui relèvent effectivement à la fois de l'enseignement en langue maternelle et en langue étrangère/seconde et d'un autre côté les aspects didactiques à élaborer et à mettre en œuvre qui s'appuient sur la fonction de scolarisation dévolue au français. Ce changement de perspective permet d'inscrire spécifiquement la langue de scolarisation dans le cadre d'une « analyse éducative et didactique » (Spaëth, 2008) et de contribuer ainsi à son émancipation. Il permet également au FLSCO de s'affranchir dans une certaine mesure du FLS et de s'élargir aux différentes situations en contexte scolaire, en France et à l'étranger, pour lesquelles le français est langue d'enseignement-apprentissage : dans les pays ayant conservé le français comme langue d'enseignement totalement ou partiellement, dans les Départements et Régions d'Outre-Mer (désormais DROM), dans les établissements français à l'étranger, dans les établissements à l'étranger proposant des cursus bilingues en français, dans les pays francophones accueillant des élèves migrants.

1.3. Le français de scolarisation pour les natifs francophones

Parallèlement à l'émergence du FLSCO dans le champ du FLS, la maîtrise de la langue de l'école se pose de manière aiguë pour les élèves « ordinaires » francophones dans le champ du FLM depuis la massification du système éducatif et la mise en œuvre du collège unique dans les années soixante. Jusqu'à cette période le système scolaire se caractérise par la cohabitation de deux filières éducatives parallèles : d'un côté un enseignement primaire limité en termes de contenus et de perspectives professionnelles et de l'autre un enseignement secondaire élitiste réservé à une minorité, l'orientation vers l'une ou l'autre des filières étant déterminée par l'origine sociale des enfants. La majorité des élèves du primaire quitte ainsi le système éducatif et entre dans la vie

¹³ Nous avons évoqué *Supra* le cas limite des établissements étrangers proposant des filières bilingues français (Vigner, 2001).

active après l'obtention du certificat d'études primaires, l'accès au secondaire étant peu fréquent car conditionné à la réussite d'un examen préalable d'entrée en sixième¹⁴.

En 1975 la réforme Haby met fin au clivage des enseignements primaire et secondaire qui coexistaient de manière parallèle et ouvre les portes du collège à partir de 1977 à toute une classe d'âge sans aucune restriction. L'enseignement secondaire, jusque-là réservé à une petite partie privilégiée de la population, cristallise dès lors les difficultés en se trouvant confronté à des élèves pour lesquels il y a peu encore la scolarité s'arrêtait à la fin de l'école primaire à quatorze ans, après l'obtention du certificat d'études primaire dans le meilleur des cas. Les classes sont marquées par une forte hétérogénéité avec des élèves qui ne parviennent pas à réussir leur scolarité faute d'en maîtriser les codes et les langages. Les raisons de ces difficultés ont été largement identifiées et étudiées notamment dans une perspective sociologique (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Lahire, 1993) et sociolinguistique (Bautier, 2001 ; Bertucci & Corblin, 2004). Place prédominante de l'écrit à l'école, difficulté à adopter une posture réflexive et distanciée par rapport à la langue, faiblesse des compétences littéraires, absence d'acculturation aux écrits valorisés dans le cadre scolaire, usages différents assignés à la langue dans le contexte familial et dans le contexte scolaire, insécurité linguistique voire conflit de loyauté, autant de facteurs qui entrent en jeu dans la reproduction sociale toujours prégnante dans notre société et que l'institution scolaire n'est pas véritablement parvenue à remettre en cause. À cela il convient d'ajouter, du côté de l'institution et de ses acteurs, le poids de représentations stéréotypées très ancrées d'une part sur la langue elle-même, ses valeurs, son enseignement (Adam-Maillet, 2012) et d'autre part sur ces élèves en difficulté. Selon certains, ceux-ci sembleraient condamnés dès le plus jeune âge en raison d'un déficit langagier, quand ce n'est pas un handicap¹⁵, qui tiendrait à des conditions fondamentalement sociales et familiales contre lesquelles on serait en définitive impuissant. Pour lutter contre l'échec scolaire de ces élèves, l'Éducation nationale tente d'apporter des réponses diverses¹⁶ mais qui n'apportent pas les résultats escomptés. Il semble que les praticiens ne parviennent pas à intégrer les données apportées par la recherche (Bautier, *op. cit.*, p. 118) et que leurs représentations sur ces publics n'évoluent guère.

¹⁴ En 1959, la réforme Berthoin marque le début d'une transformation radicale du système éducatif français dans le cadre d'une politique volontariste de démocratisation de l'éducation. Elle rapproche les deux filières et allonge l'âge de fin de scolarisation obligatoire de quatorze à seize ans. Selon Vasconcellos et Bongrand (2013, p. 47) le texte décisif de l'ensemble des mesures mises en œuvre dans cette réforme est celui qui institue officiellement la suppression de l'examen d'entrée en sixième et ouvre ainsi l'accès aux différentes filières du secondaire à l'ensemble des élèves du primaire. Celles-ci sont alors réparties dans deux grandes catégories d'établissements : les collèges d'enseignement technique (CET) et les collèges d'enseignement général (CÉG) auxquels s'ajoutent les collèges d'enseignement secondaire (CES) à partir de 1963.

¹⁵ Une circulaire de l'Éducation nationale de 1978 sur la *scolarisation des enfants immigrés* parle ainsi de « handicap linguistique diffus » pour expliquer les difficultés rencontrées par ses élèves sur le plan scolaire.

¹⁶ Création des ZEP en 1981, rénovation du collège unique en 1982, réformes des programmes scolaires en 1985 puis en 1995, réforme de la formation des enseignants en 1991, etc.

Concernant plus spécifiquement la langue de scolarisation, les Instructions Officielles (désormais IO) mettent en avant la problématique de la maîtrise de la langue dès les années quatre-vingt. Les programmes de 1985 demandent ainsi aux enseignants de toutes les disciplines « d’atteindre, outre leurs objectifs propres, (...) trois objectifs généraux » parmi lesquels « apprendre à maîtriser la trilogie : écrit, oral, image » (MEN, 1985, p.18). Ils introduisent par ailleurs la notion de discours, reprise et approfondie dans les programmes de 1995, en se substituant pour partie à la notion de langue afin de mieux prendre en compte les emplois de celle-ci. Parallèlement à la réforme des programmes, l’Éducation nationale mène une réflexion sur la question de la maîtrise de la langue dans ses enjeux transdisciplinaires. Elle publie ainsi en 1992 une brochure intitulée *La maîtrise de la langue à l’école* qui est suivie par la mise en place d’un groupe de travail à partir de 1993 ayant pour objectif de réfléchir à cette problématique pour le collège. Ces travaux conduisent à la publication de *La maîtrise de la langue au collège* (Baudry et al.) en 1997. Destiné à tous les enseignants de collège, cet ouvrage est construit à partir du postulat qu’il existe un lien direct entre les compétences langagières et la réussite scolaire :

« La pratique raisonnée de la maîtrise de la langue doit pouvoir devenir l’affaire de l’ensemble des disciplines pour la bonne raison que l’échec scolaire est largement imputable à des difficultés langagières » (*ibid.*, p. 27).

Les auteurs montrent l’importance du langage, à l’oral et à l’écrit, dans toutes les disciplines et les liens entre la langue et les processus cognitifs dans l’appropriation des connaissances. Ils soulignent que l’élève doit certes apprendre à maîtriser le lexique des disciplines et les outils linguistiques permettant la structuration des discours, mais il doit aussi plus globalement développer des pratiques langagières à l’oral et à l’écrit, la verbalisation étant indissociable de l’acquisition des savoirs disciplinaires :

« Tout professeur, quelle que soit la discipline enseignée, contribue à bâtir chez l’élève des compétences langagières, à la fois conditions, moyens et conséquences indispensables de l’appropriation des connaissances. » (*ibid.*, p. 37)

Une part importante de l’ouvrage est par ailleurs consacrée aux compétences transversales mobilisées dans toutes les disciplines et qui doivent faire l’objet, selon les auteurs, d’un enseignement explicite.

La dimension langagière à l’œuvre dans les différentes matières ne cesse d’être rappelée au fil des décennies et des IO qui se succèdent. En 2005, la création du *Socle commun des connaissances et des compétences*, qui fait de la langue son premier pilier, semble s’inscrire dans la continuité de cette réflexion sur la transversalité du français. Cependant, mise à part une déclaration d’intention qui précise que la maîtrise de la langue française relève de l’enseignement de toutes les disciplines, les connaissances et capacités visées concernent spécifiquement la

matière *français*. Cherqui (2012, p. 43) déplore ainsi que « le texte évite la question des variations du français, et notamment celle du français dit "de scolarisation" », la langue française y étant traitée « comme un bloc homogène, sans considération pour ses variations sociales, géographiques ou même disciplinaires ». Le nouveau *Socle*¹⁷ publié en 2015 rompt avec cette approche figée et cloisonnée de la langue française qui est incluse dans le domaine plus large des « langages pour penser et communiquer ». Quatre types de langage y sont identifiés : le français, les langues vivantes ou régionales, les langages mathématiques, scientifiques et informatiques et les langages des arts et du corps. Le *Socle* (MENESR, 2015a, p. 3) souligne le rôle de ces différents langages dans une double perspective communicative et cognitive :

« Ce domaine (...) implique la maîtrise de codes, de règles, de systèmes de signes et de représentations. Il met en jeu des connaissances et des compétences qui sont sollicitées comme outils de pensée, de communication, d'expression et de travail et qui sont utilisées dans tous les champs du savoir et dans la plupart des activités. »

Dans la pratique, ces recommandations semblent toutefois avoir des difficultés à se concrétiser, les enseignements demeurant encore cloisonnés malgré quelques tentatives d'ouverture à l'interdisciplinarité¹⁸.

La problématique de la langue de scolarisation constitue donc un champ de réflexion commun aux natifs et aux allophones bien identifiée sur le plan institutionnel pour ces deux publics. Au-delà de la situation nationale, elle est aussi une préoccupation dont s'est saisi le Conseil de l'Europe.

1.4. Une problématique à l'échelle européenne

Depuis 2006, l'Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe investit le champ de la langue de scolarisation en créant un groupe de recherche transnational pour étudier les dimensions langagières dans toutes les disciplines scolaires. La finalité de ce projet européen, initialement intitulé *Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation*, est d'améliorer la qualité de l'éducation et favoriser la réussite scolaire de tous les élèves, y compris les élèves les plus fragiles que sont « les élèves défavorisés, tout autant les enfants migrants que les élèves natifs du pays » (Beacco et al., 2016, p. 5) auxquels une partie des travaux est consacrée¹⁹. Plus largement il s'agit, dans une perspective de cohésion sociale, d'offrir une éducation de qualité et de former l'esprit critique des futurs citoyens européens afin de leur permettre une « participation

¹⁷ Eduscol [en ligne] (Consulté le 09/01/2019). Disponible sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_competences_et_de_culture_415456.pdf

¹⁸ Des Itinéraires de Découverte (IDD) ont été mis en place au collège, remplacés par les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI) dans les derniers programmes et des Travaux Personnels Encadrés (TPE) au lycée.

¹⁹ On peut notamment citer les publications suivantes : *Approches concernant les besoins spécifiques d'apprenants défavorisés* (Beacco, 2009), *Langue(s) de scolarisation et publics vulnérables* (Thürmann, Vollmer, Pieper, 2010) et *Élèves migrants et maîtrise formelle de la langue de scolarisation : variations et représentations* (Bertucci, 2010).

aux sociétés démocratiques modernes et plurilingues » (*ibid.*, p. 7). Partant du postulat que toute construction de connaissances en contexte scolaire passe par le langagier, ces travaux se focalisent sur trois aspects complémentaires : la langue comme matière, la langue comme moyen d'enseignement et d'apprentissage et les convergences possibles entre langues d'enseignement et langues étrangères.

Les rapports de conférences, les enquêtes, les études, les contributions des états membres et les documents élaborés par les experts sont diffusés via une plateforme interactive²⁰ afin d'en offrir l'accès au plus grand nombre. À l'origine, le projet visait à élaborer un référentiel commun dans le prolongement de la publication du CECRL mais de nombreuses difficultés se sont posées en raison notamment des écarts existant entre les curriculums et plus largement les cultures scolaires des différents pays. Faute de référentiel, ces travaux ont conduit à la publication du *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants* (Beacco et al., 2016). Ce document de synthèse s'adresse aux responsables institutionnels en charge de l'élaboration des curriculums et de la formation des enseignants ainsi qu'aux créateurs de matériels d'enseignement. Son objectif principal est d'« examiner et illustrer la façon dont il est possible d'assurer un enseignement des matières avec une sensibilité aux dimensions linguistiques de celles-ci » (*op. cit.*, p. 9). Il se veut orienter vers les pratiques d'enseignement mais s'attache également à proposer un socle théorique étayant les propositions formulées. Une partie du guide porte ainsi sur l'identification et la caractérisation des composantes de la dimension langagière des principales matières et éclairent ce qui relevait pour partie jusque-là d'un « curriculum caché » (Perrenoud, 1993), difficilement appréhendable pour les élèves en difficulté. Ces travaux présentent un intérêt particulier dans le cadre de notre recherche car les trois matières scolaires sur lesquelles nous nous focalisons y font l'objet d'un traitement spécifique, tout comme dans d'autres travaux d'experts associés à ce projet européen, nous y reviendrons.

1.5. Des appellations multiples

La délimitation du concept de FLSco nécessite que l'on s'arrête sur la question de sa dénomination. Différentes appellations circulent en effet dans les champs de recherche qui s'intéressent à la langue de l'école telles que la sociologie, la psycholinguistique, la linguistique, les sciences de l'éducation ou la didactique des langues. On parle ainsi de *langue de scolarisation*, *langue académique*, *langue des disciplines*, *langue de l'école*, *langue scolaire*, *langue d'enseignement*, *langue d'apprentissage*, etc. Souvent employées de manière synonymique, elles ont en commun de désigner la langue qui permet la construction des

²⁰ [en ligne] (consulté le 10/01/2019). Disponible sur : <https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/home>

connaissances et des compétences dans les différentes matières enseignées dans un cadre institutionnel. En didactique des langues, l'acronyme FLSco tend à établir la terminologie *français langue de scolarisation* comme appellation générique du domaine dans la continuité des autres sigles employés à partir de la collocation *français langue X*. Spaëth (2008, p. 79) met toutefois en garde contre le risque d'une représentation figée de la langue qu'induit cette étiquette qui ne peut être considérée comme le reflet d'une réalité linguistique :

« Il s'agit plutôt de dire que le français, dans sa variabilité et la diversité des discours qui sont en œuvre, est employé comme langue d'enseignement ou langue de scolarisation dans tel ou tel contexte »

Pour des raisons similaires, Le Ferrec (2011, p. 102) préfère l'emploi du terme *discours* à celui de *langue* qu'elle considère comme peu fondé d'un point de vue linguistique. Elle souligne la pertinence de la notion de discours « pour désigner des productions langagières socialement situées, actualisées dans une langue particulière – le français – en partie déterminées par le contexte dans lequel elles sont produites » et appelle par conséquent à l'emploi du syntagme « discours de scolarisation » comme catégorie générale (*ibid.*).

A minima, on peut considérer que l'appellation *français de scolarisation*, choisie notamment par Verdelhan-Bourgade pour le titre de son ouvrage, présente l'avantage de faire un pas de côté par rapport à l'inadaptation du terme *langue* précédemment soulevée. Ce syntagme permet de dépasser la dichotomie FLM/FLES et de se référer à une fonction de la langue et non à la langue elle-même. De plus les termes *langue* et *discours* renvoient nécessairement à des compétences langagières. Or l'enseignement/apprentissage dans les différentes matières mobilise d'autres compétences non langagières et spécifiquement scolaires comme la lecture et la production de cartes, de graphiques, de schémas, les langages informatiques ou encore les langages formels mathématiques qui sont autant de registres sémiotiques que les élèves doivent être en capacité de maîtriser et qui sont indissociables des compétences linguistiques avec lesquelles ils entretiennent des relations spécifiques. Dans les programmes de l'Éducation nationale et le *Socle* il est ainsi question de « maîtrise des langages » mais la terminologie *français de scolarisation* ou l'une de ses déclinaisons n'y figurent pas.

D'autres usages terminologiques circulent par ailleurs dans le champ de la DDLC. Dans le *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants* (*op. cit.*, p. 11), les auteurs établissent une distinction entre *langue de scolarisation* et *langue académique*, celle-ci se référant de manière plus resserrée à la langue formelle utilisée à l'oral et à l'écrit pour permettre l'accès aux contenus des matières ; cette appellation de *langue académique* est toutefois plus utilisée dans le contexte universitaire. Dans une perspective didactique, plusieurs chercheurs (Spaëth, *op. cit.* ; Le Ferrec, 2012 ; Corny, 2016) soulignent l'intérêt d'une distinction

établie par Chiss (2005, p. 60) entre langue de communication, langue d'enseignement et langue d'apprentissage :

« Le français dans l'école française est triplement présent : comme langue de **communication**²¹ entre tous les acteurs (élèves, enseignants, administration, parents), comme langue d'**enseignement** (les contenus, sauf exceptions à discuter – les langues étrangère – sont en français : manuels, documents de toute nature, ...), comme langue d'**apprentissage** (explications, définitions, consignes, évaluations, sont – sauf exceptions – en français). (...) La multiplicité et la complexité des situations linguistiques et éducatives impliquent des relations à chaque fois spécifiées entre ces trois usages du français à l'école (...). »

Cette distinction affine l'appellation générique de FLSco et constitue un outil d'analyse pertinent car elle permet de différencier les différentes fonctions de la langue de scolarisation (Le Ferrec, *op. cit.*).

Aucune appellation n'apparaît donc réellement suffisante et englobante, que l'on se situe d'un point de vue linguistique ou didactique. L'étiquette générique de FLSco permet au moins une identification relativement précise du domaine si l'on garde à l'esprit les limites qu'elle pose, d'autant qu'elle est également employée dans l'édition²² et par l'institution scolaire qui reprend cet acronyme dans les textes officiels (MENESR, 2012a) régissant la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés.

La multiplicité des appellations renvoie en écho à celle des contextes où le français est langue d'enseignement/apprentissage conditionnant la réussite scolaire de l'élève et que nous allons à présent examiner.

2. Le français de scolarisation : des contextes multiples

La difficulté à définir et circonscrire la notion de FLSco est liée d'une part à son imbrication avec le FLS et d'autre part à la diversité des contextes auxquels elle réfère. Nous avons déjà établi un lien avec le public natif en évoquant la situation des élèves français qui maîtrisent mal la langue de l'école. Notre recherche visant plus spécifiquement les élèves allophones, nous nous arrêtons à présent sur les contextes qui les concernent. Apparue dans le cadre de l'enseignement en Afrique dite francophone, la notion de FLSco s'est ensuite étendue à la situation des DROM, à l'enseignement bilingue francophone à l'étranger, pour enfin inclure le cas des élèves migrants en France. Toutes ces aires d'application, en France et à l'étranger, ont en commun d'utiliser le français comme objet et vecteur d'enseignement pour un public allophone même si des divergences existent par ailleurs. Après une brève présentation de ces différentes aires

²¹ Mise en forme de l'auteur.

²² A titre d'exemple nous pouvons citer la collection *Cap sur le français de la scolarisation* aux éditions Scéren ou la publication de trois livrets « Cahier de français langue de scolarisation » complémentaires au manuel de FLE pour enfants *Zoom* (2012) aux éditions Maison des langues.

d'application, nous nous focalisons plus sur la situation des élèves allophones en France, contexte qui nous intéresse spécifiquement dans le cadre de notre recherche.

2.1. Un élargissement progressif des aires d'application

2.1.1. Le contexte initial africain

Historiquement, le concept de FLSco a émergé pour répondre à une problématique qui concerne les anciennes colonies françaises où le français avait été imposé comme la langue unique de scolarisation dans le cadre d'une politique assimilationniste. Après la décolonisation, la question hautement politique du choix de la ou des langues de scolarisation et du maintien du français comme langue de scolarisation s'est posée aux différentes nations émergentes. Cette question sensible s'inscrit le plus souvent dans un contexte multilingue où les facteurs sociolinguistiques et géopolitiques ont souvent plus de poids que les considérations purement didactiques et pédagogiques. De plus, les différents acteurs concernés (enseignants, parents, élèves, institutionnels, chercheurs) n'ont pas nécessairement les mêmes points de vue ou représentations sur la question. Le statut des langues constitue également un paramètre important car la langue enseignée doit être normée et standardisée dans ses composantes linguistiques afin de constituer un objet stabilisé enseignable. En découlent des situations très variées car les critères qui ont prévalu pour opérer ses choix ont été de nature très diverse (politique, sociolinguistique, pédagogique, etc.) et ont souvent évolué au fil des décennies en fonction de la situation géopolitique, de facteurs socio-économiques mais aussi des recherches sur le plurilinguisme. Un certain nombre de pays a ainsi fait le choix de conserver le français comme langue de scolarisation unique ou partagée ou d'accorder au français un statut privilégié.

Dans les pays du Maghreb que sont le Maroc, l'Algérie, la Tunisie et la Mauritanie, l'arabe littéraire, autre langue de référence transnationale, a repris rapidement le statut de langue officielle et de langue de scolarisation dans le cadre d'une politique d'arabisation à partir des années soixante-dix avec des spécificités dans chaque pays concerné. Si l'arabe est la seule langue officielle sur le plan constitutionnel, la réalité est plus complexe et nuancée sur le plan sociolinguistique et le français conserve un statut spécifique plus ou moins assumé dans l'enseignement²³. Pour certains pays d'Afrique sub-saharienne et de l'Océan Indien colonisés un

²³ Après avoir mené une politique d'arabisation à la sortie de la colonisation en supprimant progressivement le français comme langue de scolarisation, la Tunisie est revenue à un enseignement bilingue dès le début des années 1990 en réintroduisant le français comme langue vivante étrangère en primaire et comme langue d'enseignement au lycée dans certaines disciplines (économie, sciences, techniques, comptabilité, etc.). Elle reconnaît ainsi au français le statut de « langue vivante étrangère privilégiée » et propose un modèle scolaire qui s'apparente à un enseignement bilingue (Azouzi, 2008). Le Maroc et l'Algérie en revanche, ont mené une politique d'arabisation plus systématique dans le primaire puis le secondaire ce qui a conduit à un changement de statut progressif du français, jusqu'à en faire une langue vivante étrangère, discipline scolaire comme les autres mais qui conserve un statut particulier pour la population et dans différentes sphères de la société, d'autant que cette politique

temps par la France ou la Belgique, la question est plus complexe en raison du statut très divers des langues en présence (langue vernaculaire, langue de référence, langue véhiculaire ou langue officielle) mais aussi du multilinguisme prédominant. Les questions qui doivent être tranchées concernant la langue de scolarisation sont nombreuses, elles portent notamment sur le choix des langues, le maintien du français ou l'articulation entre le français et les langues nationales. Les débats sont très vifs entre les partisans et les opposants au maintien du français pour tout ou partie de l'enseignement avec, en sus, de nombreux paramètres contextuels et historiques qui donnent lieu à une multiplicité de situations. Le français comme langue d'enseignement n'est certes pas remis en cause en contexte africain mais se pose la question de son articulation avec d'autres langues dans des modèles éducatifs bi-/plurilingues qui ont fait l'objet d'expérimentations plus ou moins abouties. Malgré la diversité des facteurs sociolinguistiques et les nombreux paramètres qui entrent en jeu, le FLSCO reste le dénominateur commun.

2.1.2. L'enseignement en outre-mer : une problématique minorée

Dès l'émergence de la notion de FLS, la réalité sociolinguistique dans les territoires d'outre-mer a conduit les chercheurs à les inscrire (Cuq, 1991 ; Vigner, 1992) dans les aires d'application du FLS nouvellement délimitées. Bien qu'ils appartiennent au territoire français, ces DROM se caractérisent en effet par des situations de plurilinguisme souvent complexes et les populations ayant le français comme langue première y sont généralement minoritaires, les habitants parlant soit des créoles, soit des langues locales. Ces réalités sociolinguistiques ont fait l'objet de recherches et sont identifiées de longue date (Cuq, 2002 ; Tran Ngoc, 1992) comme relevant du FLS, cependant elles ne font l'objet d'aucun traitement spécifique par l'Éducation nationale. Les élèves accueillis dans les établissements outre-mer sont soumis aux mêmes programmes qu'en métropole, même si à la marge des adaptations ont été proposées pour les programmes d'histoire-géographie afin de prendre en compte les situations régionales. En revanche les programmes de français sont strictement identiques et leur enseignement relève de la Didactique du Français Langue Maternelle (désormais DFLM). Si l'institution scolaire reconnaît le statut de français langue seconde pour les élèves allophones migrants et proposent des dispositifs spécifiques adaptés, il n'en est donc pas de même pour les élèves natifs de DROM alors même que la majorité de la population est allophone. Les taux élevés de décrochage scolaire, d'absentéisme, d'illettrisme et d'échec scolaire dans la plupart de ces territoires révèlent pourtant les limites de ce modèle unilingue. Les résultats obtenus à l'issue des tests de lecture passés dans le cadre de

d'arabisation ne s'est pas poursuivie dans l'enseignement supérieur où le français est la langue d'enseignement exclusive dans nombre de filières comme les mathématiques, les sciences, la médecine ou l'économie.

la Journée de Défense et de Citoyenneté (désormais JDC)²⁴ sont, de ce point de vue, tout à fait éloquents, pour ne pas dire scandaleux :

Tableau n°1 - Proportion de jeunes en situation d'illettrisme dans les DROM :

DROM	Proportion de jeunes repérés en situation d'illettrisme ²⁵ - JDC 2015
Ensemble de la métropole	3,5 %
Martinique	19,5 %
Guadeloupe	16 %
Réunion	14,8 %
Guyane	28,8 %
Mayotte	50,9 %

Des recherches ont permis de mettre en avant la pertinence d'autres modèles de scolarisation de type bilingue qui tiennent compte du « curriculum caché », notamment sur le plan culturel, souvent opposé au curriculum officiel enseigné par l'institution (Cuq, *op. cit.*). Mais la prise en compte du multilinguisme dans les méthodologies d'enseignement reste pour le moment essentiellement expérimentale et ne concerne qu'une petite partie de la population scolaire sans que soient proposées des solutions institutionnelles à grande échelle ; les quelques initiatives locales ne sauraient masquer le manque de volonté politique d'une réelle éducation plurilingue institutionnalisée pour ces territoires.

2.1.3. L'enseignement bilingue francophone

Le français peut également être langue de scolarisation à l'étranger dans des établissements scolaires proposant des sections bilingues. Si ce contexte ne peut être intégré dans les aires d'application du FLS et relève selon nous du champ du FLE, il s'inscrit pleinement dans celles du FLSco. Ces sections dispensent, en plus des cours de français comme langue vivante, un enseignement de certaines matières scolaires en français. Celui-ci acquiert un statut particulier comme vecteur des apprentissages dans ces matières nommées les disciplines non linguistiques (DNL), terminologie à laquelle se réfère Gajo (2009, p. 15) :

« L'enseignement bilingue peut être défini comme l'enseignement complet ou partiel d'une ou de plusieurs (ou d'une partie de) disciplines non linguistiques (DNL – par exemple, les mathématiques, l'histoire, la biologie) dans une langue seconde ou étrangère (L2). »

²⁴ Données disponibles sur le site de l'Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme [en ligne] (Consulté le 16/01/2019). Disponible sur : <http://www.anlci.gouv.fr/Illettrisme/Les-chiffres/Niveau-national/Journee-Defense-Citoyennete>

²⁵ La JDC ne concerne que les jeunes de nationalité française qui ont donc été scolarisés en France. Les jeunes de nationalité étrangère ne sont pas inclus dans ces données. Les taux d'illettrisme seraient probablement supérieurs si tel était le cas.

Duverger (2005, p. 15) propose pour sa part une définition qui rappelle le rôle que doit également jouer la L1 :

« Un enseignement est appelé bilingue lorsque deux langues sont officiellement et structurellement présentes à l'école, parallèlement, pour communiquer et surtout pour apprendre. »

À la suite de Gajo (*op. cit.*), nous pouvons ainsi répertorier différentes situations qui relèvent de l'enseignement bilingue francophone :

- *Les pays multilingues ayant le français comme langue co-officielle* (Canada, Belgique, Suisse, Luxembourg) dans lesquels les programmes bilingues francophones s'inscrivent dans le cadre d'une politique linguistique et sont souvent institutionnalisés ; ils visent à intégrer des minorités linguistiques dans les aires francophones (Québec) ou à développer le plurilinguisme sur le plan local ou national (Suisse, Luxembourg).

- *Les établissements scolaires proposant des sections bilingues francophones dans des pays ayant une autre langue officielle* mais appuyés par le Ministère des Affaires Étrangères (désormais MAE) dans le cadre d'une politique de diffusion du français à l'international²⁶. Parmi les pays concernés, on retrouve notamment des pays adhérant à la Francophonie institutionnelle (Bulgarie, Roumanie) qui pour certains ont un passé colonial avec la France (Vietnam, Cambodge, Liban), des pays francophiles (Pologne) et des pays ayant historiquement une longue tradition d'enseignement bilingue comme l'Égypte ou la Turquie (Duverger, *op. cit.* ; Gajo, *op. cit.*). À l'échelle européenne, les sections bilingues se sont également développées sous l'impulsion de l'UE à partir des années quatre-vingt-dix dans le cadre des dispositifs EMILE (désormais Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère) et font l'objet de déclinaisons très variées sur le plan national en fonction des politiques et cultures éducatives nationales ou régionales.

- *Les établissements scolaires à programmes français à l'étranger homologués par l'Éducation nationale*²⁷. Si une partie des 355 000 élèves accueillis dans ces établissements sont des Français expatriés, plus de la moitié sont des élèves étrangers qui n'ont pas nécessairement le français comme langue première. Bien qu'il ne s'agisse pas d'un enseignement bilingue avec un recours à la L1, cette situation peut être apparentée à l'immersion totale qui constitue « un cas extrême d'enseignement bilingue » (Gajo, *op. cit.*, p. 16) et elle relève bien d'un contexte de FLSco pour élèves allophones dans la mesure où ceux-ci vont devoir apprendre et utiliser le français en milieu

²⁶ L'Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger (AEFE), opérateur public du MAE, a créé un label en 2012, *Label FrancÉducation*, pour distinguer les établissements scolaires étrangers qui, dans le cadre de leur enseignement national, participent au rayonnement de la langue et de la culture françaises. Il vise à établir un réseau de filières bilingues d'excellence en imposant un cahier des charges précis.

²⁷ Il existe 496 établissements, dont une partie est suivie par l'Agence pour l'AEFE, répartis dans 137 pays différents à travers le monde qui proposent l'intégralité des enseignements en français. Ces établissements sont pour la plupart privés et de droit local mais dispensent les programmes scolaires français. (Source AEFE : <https://www.aefe.fr/reseau-scolaire-mondial/les-etablissements-denseignement-francais> [en ligne] (Consulté le 10/01/2019).

scolaire (Vigner, 2001).

Nous pouvons souligner que s’il y a consensus sur la définition de l’enseignement bilingue tel que nous l’avons précisé *Supra*, la dénomination *Disciplines Non Linguistiques* qui lui est généralement associée est en elle-même contestable. Toute discipline faisant nécessairement appel à des compétences langagières, on peut s’interroger à l’instar de Gajo (2007, p. 3) sur la pertinence de cette désignation « peu adéquate aux enjeux recherchés par l’enseignement bilingue » même si elle présente un avantage pratique. C’est pourquoi l’auteur propose de lui substituer la notion de *Disciplines dites Non Linguistiques* (DdNL) afin de marquer une distance avec la dénomination usuelle. On notera par ailleurs qu’il n’est pas rare que cet acronyme soit utilisé pour désigner en situation endolingue les matières autres que le français et les langues vivantes (Vigner, 2001 ; 2009). Cet emploi appelle à une certaine vigilance et il convient selon nous d’opérer une nette distinction entre l’enseignement des DNL d’une part et l’enseignement du FLSco aux élèves allophones scolarisés en France d’autre part. Nous synthétisons les points de divergence entre les deux situations dans le tableau suivant :

Tableau n°2 - Comparaison entre l’apprentissage du FLSco en DNL et en UPE2A :

DNL	FLSco (pour EANA)
Langue uniquement vecteur des apprentissages	Langue objet d’enseignement et vecteur des apprentissages
Nombre limité de matières (une ou deux en général)	Toutes les matières scolaires
Cours dispensés en L2 par un enseignant spécialiste de la matière	Cours dispensés par un enseignant de langue (champ du FLS)
Cours extensifs qui s’étalent sur plusieurs années du cursus	Cours intensifs la première année de scolarisation
Élèves lecteurs et scripteurs en L1	Degré variable des compétences littéraires (y compris des élèves non-lecteurs)
Contenus disciplinaires visés prioritairement	Contenus langagiers visés prioritairement
Essentiellement pour des élèves scolarisés dans le secondaire (notamment en lycée)	Élèves scolarisés à tous les niveaux du CP à la terminale
Bi-/plurilinguisme dans le cadre scolaire	Monolinguisme dans le cadre scolaire

Ces deux situations ne sauraient donc être confondues même si des parallèles peuvent être établis, notamment sur le rôle de la langue comme vecteur des apprentissages dans les différentes matières.

L’étude des différents contextes permet de montrer le mouvement d’élargissement progressif, à l’œuvre depuis l’émergence de la notion de FLSco, et d’en établir les spécificités. Ces contextes se distinguent ainsi de la situation des élèves allophones en France que nous examinons à présent

puisqu'ils représentent le public que nous visons dans le cadre de notre recherche.

2.2. Focalisation sur l'enseignement aux élèves migrants en France

Nous présentons dans cette partie les principales étapes qui jalonnent l'évolution de la prise en charge des enfants migrants en France en relevant les évolutions successives sur le plan terminologique et sur les conditions de scolarisation. Nous examinons ensuite la situation actuelle en termes d'effectifs et de modalités de prise en charge en accordant une attention particulière au second degré. Nous abordons les questions de nature didactique et pédagogique dans une section distincte.

2.2.1. Quelques jalons historiques

L'accueil d'élèves étrangers au sein de l'institution scolaire n'a fait l'objet d'un traitement spécifique qu'à partir des années soixante en raison de l'augmentation du nombre d'enfants migrants arrivant pour la plupart dans le cadre du regroupement familial. Auparavant, les élèves étrangers étaient soumis aux mêmes textes que les élèves français sans aucune disposition spécifique sur le plan institutionnel. Une première réflexion s'engage à partir des années cinquante et quelques solutions embryonnaires émergent avec la création de « classe de rattrapage » à destination des jeunes Algériens en 1953 (Miras, 2002, p. 47). Il faut cependant attendre 1966 pour que la réflexion engagée s'élargisse à d'autres nationalités et qu'apparaissent les premières « classes d'initiation » à titre expérimental pour les enfants étrangers du primaire débutants en français, en collaboration avec l'Amicale pour l'enseignement des étrangers (*ibid.*, p. 72). Le nombre de structures augmente peu à peu jusqu'à compter une centaine au moment de la publication de la première circulaire en 1970²⁸ qui marque l'officialisation et le cadrage d'une situation existante. Ce premier texte officiel généralise ce dispositif d'accueil des élèves étrangers en instituant les Classe d'Initiation (désormais CLIN) et les Cours de Rattrapage Intégré (désormais CRI) à l'ensemble de la France pour les « étrangers non francophones », de sept à treize ans. Il s'inscrit déjà dans la perspective d'une scolarisation en classe ordinaire : « Ces classes ayant pour objectif une intégration rapide des enfants dans le milieu scolaire normal, aucun redoublement ne sera admis » (MEN, 1970). Le dispositif est étendu au secondaire par la circulaire n°73-383 du 25 septembre 1973 avec la création des Classes d'ADapation (désormais CLAD) pour les élèves de 12 à 16 ans. Dans ces premiers textes les élèves sont désignés comme « enfants non francophones » et « enfants étrangers » et on peut souligner dès le départ une volonté de les intégrer dès que possible en classe ordinaire « l'objectif général

²⁸ Circulaire n° IX 70-37 du 13 janvier 1970

[étant] d'insérer le plus rapidement possible les enfants étrangers dans un cycle d'études normal » (MEN, 1973).

La circulaire de 1986²⁹ voit l'apparition de la terminologie « élèves étrangers non francophones nouvellement arrivés » qui désigne les enfants et adolescents venant d'arriver sur le territoire français, afin de les distinguer des élèves étrangers arrivés plus jeunes ou nés en France. Les CLIN et les CRI sont maintenus mais les CLAD sont remplacées par des CLA, l'accueil prenant le pas sur l'adaptation afin de souligner le caractère temporaire de la prise en charge dans ces classes qui pouvaient auparavant constituer de véritables filières dans lesquelles certains élèves étaient maintenus plusieurs années. La mise en place du principe de la double inscription CLIN/CLA et classe ordinaire va dans le même sens en incitant ainsi à l'ouverture des structures jusque-là fermées et à « l'insertion de ces élèves, en cours d'année, dans les classes ordinaires ». Devant l'augmentation importante du nombre d'élèves étrangers sur le territoire, l'institution scolaire ne parvient cependant pas à s'adapter et à proposer un nombre suffisant de structures d'accueil. Elle fait l'objet de critiques qui la conduisent à augmenter le nombre de dispositifs et à modifier les circulaires qui les organisent en 2002³⁰. La terminologie « Élèves nouvellement arrivés » se généralise avec l'apparition du sigle ENA (Élève Nouvellement Arrivé) et le principe de la double inscription est réaffirmé avec l'obligation de mettre en place des structures ouvertes pour permettre aux élèves de suivre une partie des enseignements dans une classe ordinaire, renforçant ainsi le principe de l'intégration. L'objectif principal est toujours que les élèves « puissent au plus vite suivre l'intégralité des enseignements dans une classe du cursus ordinaire ».

Suite à un rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (désormais IGEN) de 2009 basé sur une enquête de terrain approfondie de plusieurs mois, de nouvelles circulaires ont été publiées en 2012³¹. Sans remettre en cause fondamentalement les grandes orientations posées par les textes de 2002, elles modifient un certain nombre de points. Sur le plan terminologique, elles marquent l'introduction de la notion d'allophonie, les élèves étant désormais des Élèves Allophones nouvellement Arrivés. Ce texte voit surtout disparaître les CLIN et CLA au profit d'une appellation unique, UPE2A. Le principe de classe, qui pouvait induire des

²⁹ Circulaire n°86-119 du 13 mars 1986

³⁰ Circulaire n°2002-063 du 20 mars 2002 « Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés » et circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002 « Organisation de la scolarisation des enfants nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages »

³¹ Circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012

fonctionnements plus ou moins fermés³², est remplacé par un dispositif modulaire plus flexible qui se décline dans le premier et le second degré.

2.2.2. Principes directeurs de la prise en charge des EANA

L'accueil et la prise en charge des élèves nouvellement arrivés sur le territoire reposent actuellement sur un certain nombre de principes posés pour l'essentiel par les textes de 2002 et renforcés par ceux de 2012 que nous allons présenter, en nous focalisant sur le second degré qui nous intéresse plus particulièrement dans le cadre de notre recherche.

- **L'importance de l'accueil des familles et des élèves :**

L'attention à accorder à l'accueil et l'information des familles, déjà soulignée dans les textes antérieurs, est rappelée et renforcée dans les textes de 2012. Pour aider les personnels qui les accueillent des ressources spécifiques sont créées sur *Eduscol*, notamment un livret d'accueil bilingue disponible en version écrite et audio dans les principales langues d'origine afin de permettre aux parents de mieux comprendre le système éducatif français. De plus, un dispositif de formation spécifique, piloté conjointement par le MENESR et le Ministère de l'Intérieur, est proposé depuis 2008 dans les établissements scolaires volontaires. *Ouvrir l'École aux Parents pour la Réussite des Enfants* (désormais OEPRE) permet de proposer des cours aux parents étrangers ayant des enfants scolarisés en France au sein des établissements scolaire.

La réalisation d'une évaluation diagnostique à l'arrivée de l'élève est par ailleurs demandée afin de mesurer ses acquis et ses compétences scolaires et linguistiques. Cette évaluation porte sur la connaissance de la langue française orale et écrite, les compétences dans d'autres langues vivantes éventuelles enseignées dans le système éducatif (comme l'anglais), le maitrise de l'écrit dans une première langue de scolarisation et les autres compétences scolaires, notamment les mathématiques, en ayant éventuellement recours à la langue de première scolarisation de l'élève³³. Dans le second degré, cette évaluation doit normalement être réalisée par les CIO en coopération avec les enseignants des dispositifs qui disposent de l'expertise pédagogique.

- **La scolarisation en classe ordinaire dans la classe d'âge :**

« L'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation » (MENESR, 2012a). Ce principe, posé au début de la circulaire, éclaire les directives qui sont

³² Dans sa thèse, Mendonça Dias (2012) analyse les modalités d'organisation de 80 structures pour EANA dans 16 académies différentes et relève qu'une petite partie fonctionne encore en structure fermée (6 sur 80) sans aucune scolarisation en classe ordinaire tandis qu'une part plus importante adopte un fonctionnement mixte (20 sur 80) avec un démarrage intensif en structure fermée avant une intégration programmée en classe ordinaire après un temps plus ou moins long.

³³ Le CASNAV de Marseille a, pour cela, élaborer un test de positionnement de mathématiques en langue d'origine pour les trois cycles dans une trentaine de langues différentes. Ce test est disponible sur le site de Canopé : <https://www.reseau-canope.fr/eana-outils-devaluation-en-langue-dorigine/evaluation-en-langue-dorigine.html#bandeauPtf>

ensuite précisées dans le texte. Ainsi les EANA doivent être inscrits en classe ordinaire en fonction du critère d'âge et ils « doivent bénéficier d'emblée d'une part importante de l'enseignement proposé en classe ordinaire, a fortiori dans les disciplines où leurs compétences sont avérées (langue vivante, mathématiques, etc.) » (*ibid.*) Cette directive concerne les élèves scolarisés antérieurement qui ont déjà construit des compétences scolaires dans leur pays d'origine. Les élèves Non Scolarisés Antérieurement (désormais NSA) ne sont pas soumis aux mêmes préconisations et peuvent bénéficier d'une prise en charge à temps plein en UPE2A-NSA quand elle existe dans l'établissement avec des temps d'inclusion en classe ordinaire dans certaines matières comme l'EPS, la musique ou les arts plastiques ainsi que la participation aux activités scolaires de l'établissement. Les textes rappellent par ailleurs l'obligation de suivre un volume horaire total identique à celui des autres élèves, renforçant ainsi la nécessité d'une scolarisation en classe ordinaire en dehors des heures de prise en charge en UPE2A. Le principe de l'inclusion³⁴, qui impose à l'institution de s'adapter aux élèves et non plus l'inverse, se traduit également par la constitution d'un projet individualisé de scolarisation qui concerne l'ensemble de l'équipe éducative afin d'élaborer un parcours personnalisé dans l'établissement. « Les UPE2A doivent ainsi disposer de toute la souplesse nécessaire (...) à la personnalisation des parcours » (*ibid.*), ce qui nécessite une adaptation des emplois du temps afin d'assurer la continuité des apprentissages dans un certain nombre de matières dans lesquelles l'EANA peut être rapidement en réussite (langues vivantes, mathématiques notamment).

- **La mobilisation de toute l'équipe éducative :**

La prise en charge des EANA ne doit pas relever de la seule responsabilité de l'enseignant d'UPE2A. Le texte rappelle ainsi à plusieurs reprises que l'ensemble de l'équipe éducative doit être mobilisée. Ainsi les modalités d'accueil et de suivi doivent figurer dans le projet d'établissement et il est précisé que l'enseignement du français comme langue de scolarisation doit être assuré par l'ensemble de l'équipe enseignante qui doit par ailleurs collaborer avec l'enseignant d'UPE2A à l'élaboration d'un emploi du temps individualisé. L'implication de l'établissement à tous les niveaux s'avère d'autant plus nécessaire que ces élèves ont généralement encore besoin d'un accompagnement au-delà de l'année de prise en charge en dispositif : « Au-delà de la première année d'enseignement intensif par l'unité pédagogique, plusieurs années peuvent être nécessaires à l'acquisition d'une langue, pendant lesquelles un accompagnement doit être assuré » (*ibid.*)

2.2.3. Une analyse chiffrée de la scolarisation des EANA

³⁴ Ce principe d'inclusion est institué plus généralement dans l'Éducation nationale l'année suivante par la « Loi de refondation de l'école » du 8 juillet 2013.

Depuis 2001, le MEN, via la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (désormais DEPP), a mis en place une enquête nationale afin de dénombrer le nombre d'EANA présents sur le territoire. Réalisée en trois phases jusqu'en 2013, elle a été refondue en 2014, suite à une interrogation de la Cour des Comptes en 2012 sur le suivi de la scolarisation des élèves allophones. La première enquête a fait l'objet d'un certain nombre de critiques (Schiff, 2004 ; Mendonça Dias, 2012 ; Cherqui & Peutot, 2015) qui imposent de relativiser les résultats obtenus les premières années³⁵. La nouvelle nomenclature de l'enquête se met en place à partir de l'année scolaire 2014-2015. Réalisée une fois par an, elle s'inscrit dans une visée qualitative et non plus seulement quantitative et les données apportent des informations complémentaires relatives à leurs conditions de scolarisation et d'accompagnement. Les conditions de réalisation restent toutefois imparfaites : enquête non renseignée dans certains établissements, suspicion et manque de coopération de certains enseignants d'UPE2A, erreurs dans les données recueillies, etc. (EVASCOL, 2018). Nous présentons ci-dessous les données de deux années scolaires non consécutives afin de souligner la hausse globale du nombre d'EANA sur le territoire³⁶.

Tableau n°3 – Nombre d'EANA en France :

Année scolaire	Niveau élémentaire ³⁷	Niveau secondaire	% d'élèves bénéficiant d'un soutien linguistique	Total
2014-2015	25500	27000	88 %	52500
2016-2017	29600	31100	90 %	60700 (+ 1800 en MLDS)

Pour l'année 2016-2017, une analyse plus fine des résultats³⁸ apporte par ailleurs les informations suivantes :

- une répartition inégale selon les régions : dans certains départements les EANA représentent plus de 10 % des élèves des établissements ;
- les EANA sont répartis dans 9300 établissements et dans 30 % des cas, l'établissement n'en scolarise qu'un seul qui est donc complètement isolé.

³⁵ À partir d'un tableau à renseigner directement par les établissements et les inspections du premier degré via les services départementaux de l'Éducation nationale, les élèves étaient comptabilisés chaque trimestre à partir de critères pour le moins imprécis pour les personnels en charge du recueil des données. Ce flou pouvait conduire à des erreurs, soit en incluant à tort des élèves qui ne devaient normalement pas ou plus être comptabilisés, soit en omettant d'y faire figurer des élèves (Mendonca-Dias, *op. cit.*, p. 47).

³⁶ L'augmentation des effectifs est de + 16 % en deux ans, soit 8200 élèves supplémentaires en incluant Mayotte et de + 15 % à champ constant hors Mayotte. Toutefois la DEPP reconnaît que l'enquête de 2014-2015 sous-estimait probablement les effectifs en raison d'une démarche qualitative encore perfectible.

³⁷ On notera que les élèves scolarisés en école maternelle ne sont pas comptabilisés dans les différentes enquêtes et que les données sont donc partielles.

³⁸ MENESR (Juin 2018), *Note d'information n°18-15* [en ligne] (Consulté le 11/01/2019). Disponible sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2018/67/5/depp-ni-2018-18-15-eleves-allophones-2016-2017_974675.pdf

- 2800 élèves en attente de scolarisation ne sont pas comptabilisés dans les effectifs totaux ;
- 70 % des ENA ont été scolarisés antérieurement, ce qui signifie qu'un tiers de ces élèves est NSA et a donc des besoins plus spécifiques, notamment dans l'accès à l'écrit ;
- 60 % des élèves ne parlent qu'une seule langue en dehors du français, le plurilinguisme des élèves souvent évoqués ne concerne donc pas la majorité des EANA ;
- 67 % des EANA sont pris en charge en UPE2A ;
- au collège, 38 % seulement des élèves sont scolarisés dans leur classe d'âge (contre 67 % à l'école élémentaire), 44 % ont un an de retard et 18 % deux et plus.

Ces différentes données permettent d'avoir un meilleur aperçu des conditions d'accueil et de prise en charge des EANA sur le territoire national.

Après ces premiers éléments de cadrage concernant les textes officiels et les effectifs des EANA en France, nous allons nous focaliser plus spécifiquement sur les aspects pédagogiques et didactiques posés au niveau institutionnel.

3. Propositions didactiques et pédagogiques au niveau institutionnel : état des lieux

3.1. Du FLE au FLS-FLSco : un glissement méthodologique progressif

Sur le plan didactique, les premières recommandations s'inscrivent explicitement dans le champ du FLE. Dans la circulaire de 1970 il est demandé aux enseignants d'enseigner la langue « selon les méthodes élaborées pour le français, langue étrangère par le Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation du français (désormais BELC) ou le Centre de Recherche et d'Étude pour le Diffusion du Français (désormais CREDIF) » (MEN, 1970). Ces deux organismes ont également pour mission de former les enseignants, un diplôme de spécialisation étant mis en place par le CREDIF. En appui sur les méthodes audiovisuelles de l'époque, notamment *Bonjour Line* ou *Frère Jacques*, la priorité est donnée dans un premier temps à la langue orale, l'écrit n'arrivant que dans un second temps de manière progressive. On peut noter par ailleurs que les contenus d'enseignement ne se limitent pas à la langue française puisque le calcul et les activités d'éveil sont également évoqués. Le texte de 1986 maintient cet ancrage dans le champ du FLE en se référant toujours au BELC et au CREDIF ainsi qu'aux universités dans lesquelles les cursus de FLE³⁹ commencent à se mettre en place. En revanche il n'est plus fait référence à aucune approche méthodologique spécifique ni à aucun support pédagogique, la

³⁹ Les premières formations universitaires en FLE apparaissent en 1984.

circulaire se focalisant quasi exclusivement sur les modalités de scolarisation à tous les niveaux scolaires. Le volet didactique et pédagogique est ainsi totalement évacué, laissant les enseignants face à un vide complet sur le plan des enseignements.

Un glissement méthodologique s'opère à partir des années 2000 qui constituent une période charnière avec l'apparition des notions de FLS et de FLSco dans les documents officiels et l'élaboration d'outils et ressources méthodologiques et pédagogiques à destination des enseignants. Une première référence au FLS apparaît dans les documents d'accompagnement des programmes de collège de français en 1996 mais c'est la sortie du fascicule *Le français langue seconde* (MENESR, 2000) qui constitue à bien des égards un étape déterminante. Ce document identifie explicitement le FLS comme un domaine particulier dans le champ du FLM en se focalisant sur le public des EANA. Il sort ainsi cette problématique du champ unique du FLE en proposant une approche méthodologique « à la croisée du FLM et du FLE ». Le français y est présenté « comme une langue de scolarisation et comme une langue de communication avec leur environnement » (*ibid.*, p. 5). Les auteurs s'attachent à définir un cadrage didactique pour « le français, langue d'intégration » articulé autour de trois axes : la compétence de communication, la compétence linguistique et la compétence culturelle. Des principes méthodologiques empruntant alternativement au FLE et au FLM sont présentés puis déclinés dans des suggestions pédagogiques concrètes, faisant de cet ouvrage un outillage précieux pour les enseignants concernés. On peut toutefois regretter que ce texte complémentaire aux programmes ne concerne que le second degré et qu'aucune publication équivalente n'ait été réalisée pour l'école élémentaire.

La référence au FLS en lien avec la notion de FLSco est entérinée institutionnellement dans la circulaire de 2002 qui consacre une partie spécifique aux aspects méthodologiques en prenant une certaine distance avec la didactique du FLE et en se référant explicitement aux préconisations du « livret rouge »⁴⁰ :

« L'objectif essentiel est la maîtrise du français envisagé comme langue de scolarisation. À ce titre, les finalités ordinairement retenues dans les démarches d'apprentissage du français langue étrangère ne sont pas forcément celles qui doivent l'être ici, même si un certain nombre de techniques d'apprentissage peuvent être utilement transposées. Pour cela on adoptera l'approche développée dans la méthodologie du français langue seconde (voir la brochure *Le français langue seconde*, DESCO/CNDP). » (MENESR, 2002b).

Ce basculement s'inscrit dans une tendance à l'élargissement progressif du FLS aux publics migrants dans le champ de la recherche comme nous l'avons précédemment explicité (voir *Supra*, Chap. I, sous-section 1.1.2.), les chercheurs s'accordant à placer l'enseignement du français aux EANA sous l'égide du FLS (Vigner, 2001 ; Verdelhan-Bourgade, 2002a ; Davin-

⁴⁰ Surnom donné au livret « Le français langue seconde » en raison de la couleur de sa couverture.

Chnane, 2006).

La circulaire de 2012 renforce la référence au FLSco « comme discipline et comme langue instrumentales des autres disciplines qui ne saurait être enseignée indépendamment d'une pratique de la discipline elle-même », enjoignant l'ensemble des enseignants de classe ordinaire à assurer une partie de l'enseignement du français comme langue de scolarisation aux élèves allophones⁴¹. Si le FLE n'est plus explicitement cité, il n'en demeure pas moins un champ de référence persistant, le législateur citant le CECRL et le portfolio des langues dans les ressources existantes, d'autant que la mise en œuvre du DELF scolaire à l'échelle nationale s'appuie nécessairement sur le cadre. Par ailleurs, la circulaire renvoie à un ensemble de ressources élaborées par le MEN et mis à disposition sur la plateforme *Eduscol* afin d'aider les enseignants dans l'accueil, la prise en charge et l'évaluation des EANA⁴². Toutefois, à la suite de la refonte du *Socle commun* et de la parution de nouveaux programmes en 2015, certains documents ont été retirés de cette plateforme, alors même qu'ils constituaient des outils méthodologiques utiles pour les enseignants. On pense ainsi au « Damier de compétences » qui proposait un ensemble de supports pédagogiques clés en main ainsi qu'au document intitulé « L'enseignement du français langue de scolarisation : propositions pédagogiques et didactiques » ; aucune publication n'est venue les remplacer.

3.2. L'absence de programme : avantage ou inconvénient ?

S'il existe un certain nombre de documents permettant d'apporter des pistes de réflexion sur les plans didactiques et pédagogiques, la prise en charge des EANA en UPE2A n'est en revanche soumise à aucun programme officiel ni aucun curriculum institutionnel quel qu'il soit. Contrairement aux classes ordinaires, à l'heure actuelle aucun document national ne fixe des objectifs ou des contenus pour l'enseignement du FLS/FLSco aux élèves allophones. On peut toutefois relever de timides tentatives institutionnelles sur le plan curriculaire avec la proposition d'« éléments de programme » dans le fascicule *Le français langue seconde* (2000, p. 25) pour faciliter l'organisation des séquences d'enseignement et une section d'un document *Eduscol* présentant des pistes de réflexion pour la maîtrise du français à partir d'un croisement entre les activités langagières du CECRL et le *Socle commun de connaissance et de compétences* ancienne version⁴³.

⁴¹ On peut cependant s'interroger sur la mise en œuvre effective d'une telle recommandation qui n'est déjà pas effective pour les élèves natifs.

⁴² MENESR, *Ressources pour l'accueil et la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés*, [en ligne] (Consulté le 14/01/2019). Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/m/cid59114/ressources-pour-les-eana.html>

⁴³ Ce livret de compétences n'est cependant plus disponible depuis la publication du nouveau *Socle commun* qui ne s'organise plus par paliers.

Deux raisons peuvent expliquer cette situation de carence selon nous. D'une part, la finalité étant l'inclusion en classe ordinaire, l'institution semble considérer implicitement que seuls les programmes officiels et le *Socle commun* font référence, y compris pour les EANA. À ce titre, nous pouvons remarquer que ce sont « les connaissances de base correspondant au cycle III » qui sont mentionnées comme objectifs à atteindre pour les EANA-NSA. D'autre part, la très grande hétérogénéité du public accueilli en dispositif rend difficile la définition d'un programme suffisamment généraliste et réaliste qui pourrait convenir à l'ensemble des profils d'élèves. Du côté des enseignants eux-mêmes et plus largement des personnels impliqués dans la scolarisation des EANA, la question de la nécessité d'un programme officiel divise, la moitié seulement y étant favorable (Mendonça-Dias, 2012, p. 168)⁴⁴.

Plutôt qu'un programme *stricto sensu* qui induit un caractère obligatoire, certains chercheurs et praticiens évoquent l'idée d'un référentiel qui pourrait constituer un socle pour les enseignants. L'IGEN-IGAENR (2009, p. 120) préconise ainsi « l'élaboration d'un portefeuille de compétences par le ministère » qui constituerait « un excellent levier pédagogique ». Des propositions ont été faites au niveau académique par certains CASNAV (Centres Académiques pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs) mais elles demeurent le plus souvent confidentielles. La délicate question de la programmation des objectifs et contenus d'enseignement relève donc de la seule responsabilité de l'enseignant d'UPE2A car si les textes appellent à la mobilisation de l'ensemble de l'équipe enseignante pour assurer un enseignement en français de scolarisation, sur le terrain c'est en général à lui que revient cette tâche vertigineuse.

De notre point de vue, une telle liberté n'a de pertinence que si les enseignants sont suffisamment armés sur les plans théorique, didactique et pédagogique pour pouvoir établir des objectifs prioritaires, au vu de l'urgence de la situation pour les élèves et du peu de temps disponible pour l'enseignant, et pour ensuite les mettre en œuvre de manière efficiente en gérant l'hétérogénéité du public et de ses besoins. Or, au regard des études réalisées sur les enseignants exerçant en UPE2A (IGEN-IGAENR, *op. cit.* ; Mendonça Dias, *op. cit.*), il semble que ce profil soit loin d'être majoritaire, un certain nombre d'entre eux étant peu ou pas formés et inexpérimentés. En effet il n'existe pas de cursus particulier dans les ESPE⁴⁵ ni de concours de recrutement permettant d'accéder aux postes d'UPE2A. Certains enseignants peuvent avoir suivi un cursus

⁴⁴ Enquête effectuée par Mendonça Dias (*op. cit.*, p. 168) en juin 2008 auprès de 140 acteurs du système éducatif concernés par la problématique des EANA. Elle révèle que 49 % des personnes interrogées sont favorables à l'instauration d'un programme contre 43 % qui y sont opposées ; 7% ne se prononcent pas.

⁴⁵ La problématique des EANA est généralement intégrée dans celle plus large des élèves à besoins éducatifs particuliers sans faire l'objet d'un traitement particulier ou alors dans des modules optionnels comme c'est le cas de l'option « français langue étrangère et seconde » au concours de professorat de lettres.

universitaire en FLE avant de passer un concours mais ils sont très rares. L'institution a toutefois mis en place une certification complémentaire en FLS à partir de 2004⁴⁶ qui permet d'identifier les enseignants titulaire⁴⁷ ayant des compétences spécifiques dans ce domaine. Théoriquement, cette certification est demandée aux enseignants qui postulent sur les postes UPE2A mais dans les faits, la situation est différente et les modalités d'attribution de ces postes sont très variables d'une académie à une autre, le recrutement pouvant être problématique dans certains secteurs⁴⁸. Ainsi il n'est pas rare que des enseignants non volontaires, souvent nouvellement titularisés, soient affectés en UPE2A ou que l'institution fasse appel à des contractuels faute de titulaires. Mendonça Dias (*op. cit.*, p. 145) relève ainsi à partir d'une enquête de terrain que « bon nombre d'enseignants non formés sur l'alphabétisation, non volontaires, se retrouvent à enseigner sur des postes complexes », notamment les UPE2A-NSA en collège. Dans ce contexte, un document de référence institutionnel émanant du ministère constituerait une aide précieuse et apporterait à ces enseignants inexpérimentés des repères sur les objectifs d'apprentissage en FLS-FLSco à mettre en œuvre en UPE2A. Il permettrait également de sortir du champ sécurisant du FLE dans lequel se cantonnent un certain nombre d'entre eux, faute de disposer d'une formation en didactique du FLS-FLSco et d'outils efficaces, d'autant que la généralisation du Diplôme d'Études en Langue Française (désormais DELF) scolaire tend à brouiller la finalité de la prise en charge en UPE2A.

3.3. Le DELF scolaire : indicateur unique sur le plan national

Le DELF, proposé aux niveaux A1, A2 et B1⁴⁹ dans sa version scolaire et junior, est à ce jour le seul examen existant à l'échelle nationale pour les EANA. Mis en place à titre expérimental en 2005 puis généralisé à l'ensemble du territoire dès 2007, ce diplôme connaît un succès grandissant au fil des années et le nombre d'inscrits ne cesse d'augmenter. Il permet en effet de valoriser les compétences acquises en français et représente une première reconnaissance institutionnelle avant l'obtention d'examens nationaux. Le DELF est également un diplôme d'État qui est reconnu sur le plan international et qui n'a aucune limite de validité. Les

⁴⁶ L'épreuve s'effectue en deux temps : la remise d'un rapport écrit par le candidat puis la passation d'un oral devant un jury au cours duquel sont évaluées les compétences et les connaissances des candidats dans des domaines précisés par la circulaire. Cette certification présente un intérêt certain pour l'institution comme pour les enseignants concernés qui peuvent faire valoir leur expertise. Cependant certaines dérives peuvent être observées dans des « académies "déviantes" » (Klein, 2012) qui complexifient de façon excessive les épreuves. De son côté Davin-Chnane (2008) déplore un faible taux de réussite dû à un écart entre les exigences de la certification et l'absence de formation spécifique pratique et théorique dans le cadre institutionnel.

⁴⁷ Les enseignants vacataires et contractuels ne peuvent pas se présenter à la circulaire. On peut s'interroger sur cette restriction quand on sait la place qu'ils occupent sur les postes UPE2A.

⁴⁸ L'enquête EVASCOL relève ainsi que seul un tiers des enseignants en UPE2A a la certification complémentaire en FLS dans les académies enquêtées (EVASCOL, 2018, p. 224)

⁴⁹ Le MENESR a mis en place le DELF *Prim*, une déclinaison du DELF pour les enfants de 8 à 12 ans, qui se décline aux niveaux A1.1, A1 et A2 mais il ne fait pour le moment l'objet d'aucune convention avec la DEGESCO pour une mise en place sur le territoire national même si le CASNAV de Marseille l'expérimente depuis quelques années.

enseignants d'UPE2A comme les élèves y accordent généralement une grande importance, essentiellement pour sa valeur symbolique.

Toutefois la mise en place de ce diplôme, initialement conçu pour un public étranger à l'étranger, peut faire l'objet d'un certain nombre de critiques dans sa déclinaison nationale pour les EANA dont nous allons faire état. Tout d'abord, il s'inscrit dans le champ du FLE et non du FLS et ne prend pas en compte les contextes et situations de communication spécifiques auxquels sont confrontés les migrants et encore moins dans le cadre de la scolarisation dans le système scolaire français. Cherqui & Peutot (2015, p.202) soulignent par ailleurs que « les différentes épreuves (CE, IE/PE, CO et IO/PO) sont déconnectées les unes des autres (aucun lien thématique) et ne rendent pas compte de la nécessité d'un usage de la langue complexe et global, notamment à l'école ». En outre, malgré sa dénomination, le DELF est plus junior que scolaire et n'évalue que des compétences purement langagières sans aucun lien avec les autres disciplines. Ensuite, Le DELF est un diplôme extrêmement formaté qui nécessite une préparation spécifique qui n'est pas congruente avec les attentes du système éducatif⁵⁰. Cela conduit les enseignants à mettre en œuvre une forme de bachotage qui se fait au dépend des enseignements en FLSco pourtant essentiels. De plus ce diplôme n'est pas adapté aux EANA NSA en raison des compétences méthodologiques à mobiliser pour réussir l'épreuve (repérage dans les pages du sujet, lecture des consignes et des questions, gestion du temps, etc.) qui nécessitent d'avoir une maîtrise assurée de l'écrit, y compris pour l'évaluation de la compréhension orale qui se fait par le biais de questions écrites. Enfin il est souvent surinvesti sur le plan institutionnel comme indicateur de réussite des élèves voire de l'efficacité des enseignants. Certains CASNAV en font même un outil de pilotage pour déterminer les éventuelles poursuites de prise en charge alors même qu'il conviendrait de prendre un certain recul au vu des limites avérées de ce diplôme, d'autant que le système de notation permet à des élèves de l'obtenir alors même qu'ils ne disposent pas de compétences suffisantes à l'écrit pour répondre aux exigences de la scolarisation⁵¹.

3.4. Une offre éditoriale institutionnelle limitée

L'Éducation Nationale dispose de son propre réseau d'édition, le *Scéren*, précédemment appelé le Centre Nationale d'Études Pédagogiques (désormais CNDP) qui se déclinait à l'échelle académique avec les CRDP. Cet organisme joue un rôle significatif dans la diffusion d'outils et

⁵⁰ À titre d'exemple on peut relever que dans les questions écrites du DELF, la réponse par un mot ou un groupe de mots suffit alors que dans le cadre scolaire on forme les élèves à répondre aux questions par une phrase.

⁵¹ Les élèves disposent souvent d'une bonne maîtrise de l'oral qui vient compenser des notes faibles en compréhension écrite et surtout en production écrite. De plus, la valorisation des compétences pragmatiques par rapport aux compétences linguistiques dans les grilles de notation permet d'obtenir une note suffisante en production écrite avec des compétences orthographiques et grammaticales très réduites.

ressources destinés aux élèves allophones et plus largement au français comme langue de scolarisation.

Jusqu'aux années 2000, l'offre éditoriale spécifiquement destinée aux élèves allophones scolarisés en France était totalement inexistante. Plusieurs raisons peuvent expliquer cette situation :

- une émancipation récente du champ du FLE dans les IO, la notion de FLS n'étant véritablement institutionnalisée sur le plan didactique qu'en 2000 avec la parution du livret *Le français langue seconde*⁵² (voir *Supra* Chap. I, sous-section 3.1.) ;
- un marché potentiel réduit pour les éditeurs de FLE qui travaillent généralement à l'échelle internationale ;
- une absence de programmes officiels et de référentiels qui ne permet pas clairement l'identification d'objectifs et de contenus adaptés ;
- une forte hétérogénéité du public qui rend difficile la conception d'un outil généraliste.

Dans l'édition privée, il n'existe actuellement à notre connaissance que deux manuels spécifiquement conçus pour les élèves allophones scolarisés en France : *Entrée en matière. La méthode de français pour adolescents nouvellement arrivés en France* (Cervoni et al., 2002) et *Français langue seconde* (Levet, 2012). À ces deux exceptions près⁵³, les autres publications ont été éditées par le *Scéren*, qui n'a pas les mêmes impératifs de rentabilité et peut s'appuyer sur le réseau des CASNAV. Une première série de documents a ainsi été produite, suite aux recommandations des Instructions Officielles (désormais IO) de 2002 qui prévoyaient une diffusion des outils produits par les CASNAV via les CNDP et le département « Ville-École-Intégration » (désormais VEI), Les cahiers VEI sont effectivement à l'origine de sept publications entre 2003 et 2005 spécifiquement consacrés à la prise en charge des EANA dans le premier et le second degré⁵⁴.

En 2012 une collection spécifique dirigée par Catherine Klein, « Cap sur le français comme langue de scolarisation », est lancée avec un premier ouvrage de référence, *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former*. Ce titre permet d'identifier spécifiquement le FLSCO comme champ de recherche et de pratiques pour les allophones comme pour les natifs. Cette collection permet la publication de quelques ouvrages en lien avec la problématique de la scolarisation des EANA mais elle disparaît assez rapidement à la suite d'une refonte de la ligne éditoriale, ce qui conduit à la disparition de certains titres qui n'ont pas été

⁵² On peut noter que pour la situation pour le public des adultes migrants était sensiblement la même au début des années 2000 mais la mise en place du contrat d'accueil et d'intégration en 2006 consécutivement de cours de français financés par l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII) a permis le développement d'une offre éditoriale spécifique mais réduite.

⁵³ L'éditeur *Maison des langues* propose également trois livrets spécifiques consacrés au français langue de scolarisation en complément du manuel *Zoom* mais cette publication n'est pas spécifiquement destinée aux EANA mais plutôt aux apprenants FLE de niveau primaire à l'étranger.

⁵⁴ La liste des sept titres se trouve dans la bibliographie

réédités dans la nouvelle collection⁵⁵. Il existe néanmoins d'autres outils et supports pédagogiques qui n'ont pas fait l'objet d'une édition mais sont diffusés par les CASNAV.

3.5. Le poids relatif des CASNAV dans l'ingénierie pédagogique

La première mission dévolue aux CASNAV (MENESR, 2002c) est d'être « des centres de ressources pour les écoles et les établissements », notamment en aidant « à l'élaboration et à la mutualisation des outils pédagogiques ». Les formateurs CASNAV, en partenariat avec les enseignants d'UPE2A, participent ainsi à la création de différents supports et outils afin de pallier l'absence de directives curriculaires et d'ouvrages spécifiques destinés aux EANA. Ces documents sont généralement diffusés à l'échelle académique et mis à disposition sur les sites internet des CASNAV. Les ressources les plus fréquentes sont :

- des documents d'information à destination des familles, proposés le plus souvent en version bilingue,
- des outils pour l'évaluation initiale des EANA en français oral et écrit, en mathématiques et en lecture dans la langue de première scolarisation,
- des outils pour les enseignants de classe ordinaire qui accueillent les EANA dans le primaire et le secondaire,
- des outils de référentialisation ou de programmation pour définir des objectifs et des contenus d'enseignement,
- des bibliographies et sitographies référençant les ressources pertinentes dans les champs du FLE, du FLM, du FLS et du FLSco.
- des documents et outils élaborés par des formateurs CASNAV ou par des enseignants d'UPE2A dans le cadre de groupes de travail.

Toutefois la diffusion de ces ressources dépasse rarement le niveau académique et on peut déplorer l'absence de volonté institutionnelle de les fédérer au niveau national afin d'en faciliter l'accès. La circulaire de 2002 prévoit pourtant que « la nécessaire communication entre les CASNAV pour la production d'outils s'établira avec l'aide du centre national de document pédagogique et son département Ville-École-Intégration (CNDP/VEI) et de son site internet » (*ibid.*). Cette directive n'est jamais mise en œuvre et elle disparaît totalement de la circulaire de 2012, l'appel à une coordination pédagogique des CASNAV au niveau national restant lettre morte.

⁵⁵ À ce jour seuls l'ouvrage de Cécile Goï *Des enfants venus d'ailleurs* (Goï, 2005, rééd. 2015) et l'outil *Entrer dans la lecture en FLS* (Lecocq, 2012, rééd. 2018) ont fait l'objet d'une réédition dans la collection *Agir*. Certains titres restent toutefois disponibles en version numérique.

On soulignera enfin que si les CASNAV ont la charge de former les différents personnels de l'Éducation Nationale, ils ne disposent en revanche d'aucun moyen ni aucun de plan de formation pour leurs propres formateurs.

Que ce soit sur le plan des ressources didactiques et pédagogiques, des contenus d'enseignement, ou du recrutement et de la formation des enseignants, l'institution scolaire laisse apparaître un certain nombre de faiblesses qui ont nécessairement des répercussions sur la qualité de l'accompagnement des élèves allophones. L'absence d'une réelle impulsion à l'échelle nationale constitue probablement l'une des pierres d'achoppement du système.

4. Caractérisation du français de scolarisation en milieu homoglotte

La caractérisation du français de scolarisation ne peut être envisagée indépendamment de ses contextes d'application et des différents publics concernés. Ainsi les aspects culturels n'ont pas le même poids ni les mêmes spécificités en milieu homoglotte ou hétéroglotte. De même, la question de l'oral ne se pose pas dans les mêmes termes pour les élèves natifs francophones et pour les élèves allophones. La problématique de la littéracie et de l'acculturation aux écrits scolaires est moins aigüe pour des élèves en section bilingue francophone qui ont déjà une bonne connaissance de l'univers de l'écrit que pour des élèves non scolarisés antérieurement qui démarrent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en langue seconde. Ces quelques exemples montrent, s'il en était besoin, la nécessité d'établir des critères d'analyse contextualisés de l'objet d'étude en lien avec le terrain choisi. Notre recherche se focalisant sur la scolarisation des élèves allophones en France, ce prisme oriente nécessairement la caractérisation proposée. Dans ce contexte, au-delà de ses usages spécifiques dans la formation scolaire, le français constitue la langue d'intégration sociale des élèves et l'école ne peut être appréhendée comme un lieu hermétique à l'environnement extérieur. Cela conduit à considérer le français dans ses visées (in)formatives mais aussi communicatives, distinction que nous développons en préambule, avant d'analyser les principales caractéristiques du FLSCO dans ce contexte.

Le FLSCO apparaît comme un objet complexe et protéiforme, difficile à appréhender et à décrire. Nous faisons le choix de limiter notre analyse aux caractéristiques qui nous apparaissent les plus pertinentes par rapport à notre problématique de recherche. Nous étudions dans un premier temps les fonctions de la langue de scolarisation en accordant une attention particulière à la notion de « compétence scolaire ». Nous analysons ensuite le FLSCO dans ses dimensions écrites, orales, culturelles et cognitives. Enfin nous nous intéressons plus spécifiquement aux relations entre

langue et matières scolaires et accordons une attention particulière différents registres sémiotiques qui y circulent.

4.1. Cadrage fonctionnel et notionnel

4.1.1. Des fonctions multiples

Nous avons précisé *Supra* les délimitations du concept de FLSco et la distinction qu'il convient d'établir avec le FLS, le premier ne constituant que l'un des aspects du second. Initialement, Vigner (1989 ; 1992) et Cuq (1992) attribuent au français de scolarisation une fonction informative qui supplante la fonction communicative normalement constitutive des usages d'une langue, le français étant avant tout le vecteur des apprentissages dans toutes les matières. En contexte scolaire, le langage devient ainsi « un moyen de construction de la connaissance par **la mise en forme qu'il assure**⁵⁶ des données de l'expérience » (Vigner, 1992, p. 44) ce qui implique de privilégier la dimension cognitive à la dimension sociale. Ce changement de paradigme s'explique par la remise en cause des méthodologies du FLE pour répondre à la problématique de la scolarisation des enfants en Afrique. D'un point de vue didactique, Maurer (1995) relativise cependant ce rejet des approches communicatives qu'il juge pertinentes pour démarrer les tout premiers apprentissages langagiers en français avec les jeunes élèves africains. L'apport de ces « premiers matériaux linguistiques » leur permet de maîtriser les situations de communication scolaires mais aussi extrascolaires développant ainsi l'imaginaire de l'enfant et évitant une rupture entre l'école et la société.

Ce point de vue est étendu par l'auteur aux élèves allophones scolarisés en France pour lesquels le français est à la fois langue de scolarisation et langue de communication sociale dans et hors de l'école. Verdelhan-Bourgade (2002a, p. 30) s'inscrit dans cette perspective et s'abstrait de la seule situation africaine en attribuant à la langue de scolarisation un triple rôle. Dans le prolongement des travaux de Vigner, elle rappelle le rôle du français à l'école d'une part comme objet d'enseignement et d'autre part comme vecteur d'apprentissage des autres matières mais elle y ajoute un troisième rôle essentiel comme « langue de communication scolaire (...) [qui] conditionne l'insertion dans le système et la réussite scolaire », et plus largement la réussite sociale en dehors de l'école. Ce point de vue rejoint les trois usages du français identifiés par Chiss (2005) en milieu homoglotte comme langue de communication, langue d'enseignement et langue d'apprentissage. Les fonctions informative et communicative apparaissent donc complémentaires, d'autant que dans la salle de classe des interactions adidactiques s'imbriquent au discours d'enseignement/apprentissage. De même, certaines interactions entre pairs ou avec

⁵⁶ Mise en forme faite par l'auteur.

d'autres acteurs éducatifs de l'établissement relèvent d'une communication spécifiquement scolaire sans contribuer à la construction des savoirs ; un élève qui justifie une absence à la vie scolaire ou accompagne un camarade à l'infirmerie est ainsi confronté à une situation de scolaire à visée communicative.

Si l'on se focalise plus spécifiquement sur les situations d'enseignement/apprentissage, la langue a d'autres fonctions par rapport aux connaissances qu'elle contribue à construire. Beacco et *al.* (2015, p. 19) identifient ainsi cinq grandes fonctions qui peuvent se réaliser de manière combinée et peuvent être prises en charge par l'enseignant ou par l'élève selon les démarches d'apprentissage et les modalités d'enseignement mis en œuvre dans la classe :

- Une fonction de représentation : l'exposition et la diffusion des connaissances (exemple : un compte rendu d'expérience ou un exposé) ;
- Une fonction de médiation : la transposition ou la verbalisation pour passer d'un système sémiotique à un autre (exemple : la description d'une photographie de paysage en géographie ou la verbalisation des étapes d'un calcul en mathématiques) ;
- Une fonction d'interaction : les échanges sur les connaissances (les interactions entre l'enseignant et les apprenants sur un objet de connaissance ou les interactions entre pairs lors du travail de groupe) ;
- Une fonction créative : la création des connaissances qui est liée à leur enregistrement quand elle s'opère à l'écrit (exemple : la rédaction de la trace écrite par les élèves) ;
- Une fonction heuristique : la construction des connaissances par l'individu lui-même par la recherche et la réflexion (exemple : la résolution de situation-problème).

Il n'existe donc pas une seule typologie des fonctions de la langue et il est également possible de se référer plus classiquement aux six fonctions du langage établies par Jakobson⁵⁷ d'autant que les interactions langagières en situation scolaire peuvent être à simple visée communicative comme nous l'avons explicité précédemment. Certaines interventions de l'enseignant peuvent ainsi avoir une fonction essentiellement phatique pour initier ou maintenir la communication avec les élèves dans la classe.

Cette diversité des fonctions montre la complexité des relations entre langue et connaissances. Elle permet également de distinguer ce qui relève de la communication d'une part et ce qui relève de l'élaboration des connaissances d'autre part.

⁵⁷ Jakobson (1960) propose un schéma représentant six fonctions du langage correspondant à six éléments de la communication verbale (le contexte, l'émetteur, le destinataire, le contact, le code et le message) : la fonction référentielle ou représentative est centrée sur la chose dont on parle, le contenu informatif du message ; la fonction expressive correspond à l'attitude de l'émetteur à l'égard de ce dont il parle ; la fonction conative implique le récepteur dans le message ; la fonction phatique permet d'assurer et maintenir le contact entre l'émetteur et le destinataire ; la fonction métalinguistique concerne le code qui devient lui-même objet de message ; la fonction poétique porte sur l'esthétique du message, la forme que lui donne l'émetteur.

4.1.2. Un cadre notionnel élargi : la « compétence scolaire »

L'outillage méthodologique du FLE hérité de l'approche communicative qui consiste à identifier les situations de communication et les actes de langage qui s'y réalisent constitue une piste possible en FLSco. Verdelhan-Bourgade (*op. cit.*, p. 87-90) propose de s'appuyer sur cette base méthodologique pour identifier les « situations de communication scolaires » spécifiques, leurs paramètres et les actes de langage à privilégier en compréhension et en production afin de répondre aux besoins des élèves allophones. Cette perspective s'apparente à la méthodologie mise en œuvre en français sur objectifs spécifiques que nous détaillons *Infra* dans le sixième chapitre. L'auteure (*ibid.*, p. 86) prend toutefois une certaine distance avec le FLE en précisant que « les situations, les contenus thématiques et langagiers, les techniques mêmes ne peuvent être identiques à ceux de l'enseignement en LE ». Cependant, toutes les situations rencontrées par l'élève en contexte scolaire ne sont pas de nature communicative et une analyse basée uniquement sur les actes de langage ne permet pas de couvrir l'ensemble des besoins d'apprentissage des EANA. Comme le souligne Spaëth (2008, p. 64), il s'agit pour ces élèves « d'acquérir en même temps le français, l'entrée dans l'écrit en français, les savoirs et les rhéoriques disciplinaires, la communication scolaire, en vue de l'intégration et de la réussite scolaire ». Les objectifs d'apprentissage en FLSco sont donc nombreux et difficiles à hiérarchiser car ils relèvent d'aspects linguistiques, discursifs, culturels et cognitifs qui s'imbriquent. C'est pourquoi nous préférons nous référer à la notion de « situation scolaire » proposée par Bouchard (2008b) qui permet d'éviter la restriction implicitement contenue dans le syntagme « situations de *communication* scolaires ». Pour l'auteur, c'est dans ces différentes situations scolaires que l'élève met en œuvre une « compétence scolaire » spécifique. Cette notion, empruntée à Gajo (2001, p. 152), se définit comme « la maîtrise des comportements interactionnels, verbaux certes, mais aussi non verbaux, caractéristiques du contexte dans lequel s'opère cette appropriation et que celle-ci vise en priorité » (Bouchard & Parpette, 2008). Cette compétence à interagir se développe à l'oral et à l'écrit dans des interactions pédagogiques verbales et actionnelles généralement imbriquées. Elle mobilise par ailleurs différents outils et supports spécifiques à l'école dont il convient d'identifier la nature et les fonctions. Les notions de « compétence scolaire » et de « situations scolaires » permettent de fédérer les visées communicative et informative de la langue de scolarisation et de proposer un cadre d'analyse qui se place du point de vue de l'élève.

4.2. La littéracie⁵⁸ scolaire

L'écrit est constitutif de la scolarisation. C'est à l'école que les enfants apprennent à lire et à écrire et qu'ils développent progressivement leurs compétences littéraciques, en réception et en production, dans toutes les matières scolaires tout au long de leur parcours. Pour aborder cette problématique de l'écrit, la notion de littéracie présente un intérêt certain en proposant un cadre de réflexion élargi.

4.2.1. La littéracie : une notion pertinente en langue de scolarisation

Ce terme n'a fait son apparition que récemment en didactique des langues et du français. Il a pour origine le terme anglais *literacy* (par opposition à *orality*) qui est une terminologie employée de manière généralisée dans les pays anglo-saxons. La traduction française de ce terme est apparue au Québec au milieu des années quatre-vingt. Il a notamment émergé grâce aux enquêtes et rapports effectués par l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (désormais OCDE) à partir des années quatre-vingt-dix et s'est progressivement diffusé en Europe. Son orthographe même fait encore débat plusieurs propositions existant, *littératie*, *litéracie* ou encore *littéracie* ; toutefois, selon Leclercq (2014), c'est cette dernière acceptation qui s'imposerait en France (contrairement au Québec où on utilise *littératie*). La définition de ce terme, qui ne figure d'ailleurs pas dans les dictionnaires usuels, n'est pas aisée à établir. Dans *Le Dictionnaire du français langue étrangère et seconde* (Cuq, 2003, pp. 157-158), Chiss propose deux acceptations du mot « littératie » :

- un premier sens restreint désignant « le savoir-lire susceptible d'être acquis par un individu dans une communauté donnée » ;
- une acceptation plus large qui « intègre le savoir-écrire et l'usage du langage écrit dans la société, ce qu'on pourrait nommer la culture de l'écrit » en référence aux travaux de Goody. Jaffré (2004) quant à lui donne une définition qui englobe les dimensions linguistiques, cognitives et socioculturelles de l'écrit et souligne la variabilité de cette notion selon les contextes :

« La littéracie désigne l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de bases, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi dans le temps. »

En France, si ce terme commence à circuler dans les champs des didactiques du français et des sciences de l'éducation (Chiss, Le Ferrec, Barré-De Miniac, Jaffré), son emploi n'est cependant

⁵⁸ L'orthographe du terme n'étant pas fixée, nous choisissons *littéracie* pour des raisons de cohérence orthographique, la lettre « c » étant beaucoup plus fréquemment utilisée que le « t » pour transcrire le phonème [s] et permettant plus facilement la dérivation morphologique du terme.

pas généralisé et peut encore être soumis à controverse, notamment en raison d'une survalorisation d'une approche lettrée et savante de l'écrit au détriment de sa dimension fonctionnelle (Chiss, 2008). Par ailleurs il n'a pas investi d'autres sphères et n'est employé ni par les enseignants et formateurs, ni pas les organismes de formation, ni par les institutions, ni par les financeurs (Leclercq, *op. cit.*). Si ce terme ne fait pas l'unanimité, il présente pourtant plusieurs avantages qui justifieraient son emploi de manière plus large, au moins dans le domaine universitaire. La notion de littéracie permet tout d'abord d'opérer un élargissement des concepts en jeu. Elle sort d'une vision restreinte et techniciste de l'enseignement de la lecture/écriture, relevant essentiellement de la linguistique et de la psychologie cognitive, pour l'inclure dans un contexte plus large à la croisée de différents champs disciplinaires telles que la sociologie, l'ethnologie, l'histoire, les sciences de l'éducation, etc. Elle permet également de neutraliser « une série de dichotomies qui balisent couramment le champ de l'écrit dans le contexte français : oral vs écrit, écrits fonctionnels vs écrits littéraires ; culture ordinaire/technique vs culture lettrée ; scripturalité (les écrits) vs textualité (les textes) » (Le Ferrec, 2008, p. 107). L'emploi de ce terme est également pertinent dans une logique d'interdidacticité décloisonnant les didactiques respectives du FLM, du FLE et du FLS (Chnane-Davin, 2004 ; Chnane-Davin & Cuq, 2008) pour regrouper les apprenants natifs et allophones, adultes, enfants ou adolescents qui ont en commun la même problématique de la maîtrise de l'écrit. Par ailleurs, cette approche décloisonnée facilite les échanges et la mutualisation des recherches et des expériences. La revue *Spirale* n°53 intitulée « littéracies en contexte d'enseignement et d'apprentissage » propose ainsi des articles sur des sujets aussi variés que la littéracie à l'école maternelle, la littéracie informatique ou la littéracie dans l'enquête PISA, dépassant une approche centrée essentiellement sur la maîtrise des compétences élémentaires de lecture/écriture pour s'intéresser plus largement à l'écrit dans toutes ses dimensions, y compris jusqu'au niveau universitaire. Dans le contexte qui nous intéresse, Le Ferrec (*op. cit.*, p. 113) propose d'en faire « un cadre de pensée pour la didactique de la lecture-écriture en FLS », point de vue auquel nous souscrivons également en FLSco.

4.2.2. Une nécessaire acculturation à l'écrit

Les sociétés occidentales sont fortement marquées par l'univers scriptural présent dans les sphères socio-économique, culturelle, professionnelle et éducative. L'entrée dans l'écrit et l'acquisition progressive d'un haut degré de maîtrise des compétences littéraciques constituent par conséquent l'enjeu principal de la scolarisation. À son arrivée, l'élève allophone est d'emblée confronté à une très grande variété d'écrits dans et hors de l'école qui renvoient à des fonctions et des usages très variés. Dans un établissement scolaire, l'écrit est omniprésent sous diverses formes comme l'illustre le tableau suivant qui propose un inventaire non exhaustif des écrits que

nous avons pu identifier lors de nos visites dans les collèges :

Dans la classe	Hors de la classe
cahiers et classeurs de cours, manuels scolaires, œuvres littéraires, dictionnaires, agenda, fichiers d'exercices, photocopiés, tableau de la classe ou TBI, logiciels sur ordinateur ou tablette, affichages, notice d'utilisation de matériel, ...	affichages, signalétique et plans, carnet de correspondance (billet d'absence et de retard, billet d'infirmerie, ...), emploi du temps, ENT (environnement numérique de Travail), panneaux d'information, documentation au CDI, règlement intérieur, menu de cantine, bulletin de notes, documents écrits pour la famille, ...

La maîtrise de l'écrit ne se limite donc pas à la seule connaissance techniciste des relations grapho-phonémiques du français permettant l'encodage, le décodage et le traitement du sens mais s'inscrit dans le cadre plus large d'une acculturation à l'écrit comme le souligne Verdelhan-Bourgade (2003, p. 147) :

« Outre l'habitude de la scolarisation, c'est la familiarisation avec l'écrit, la compréhension de son rôle, la reconnaissance de la variété de ses supports qui sont en cause. »

De même, il est nécessaire de s'extraire du seul prisme du FLM qui articule les enseignements autour des deux grands piliers que sont l'étude de la langue et la littérature et d'intégrer la dimension sociale et fonctionnelle de l'écrit.

Pour les élèves natifs, les programmes scolaires français accordent une place importante à la dimension culturelle et font de l'acculturation à l'écrit l'une des principales composantes d'un enseignement efficient du lire-écrire dès l'école maternelle puis tout au long de la scolarité obligatoire. Il s'agit d'aider les élèves à découvrir la culture de l'écrit avec les usages, les lieux, les objets et le vocabulaire qui la constituent mais aussi à construire un patrimoine littéraire commun. Sur ce plan, les pratiques et représentations familiales, quel que soit le milieu social, ont une incidence importante comme l'ont souligné différentes recherches en sociologie. Ce qui vaut pour l'enfant natif est également pertinent pour l'élève allophone nouvellement arrivé, a fortiori s'il est issu d'un pays ou d'une région où l'univers scriptural n'est pas significatif ni même nécessaire à l'insertion sociale. L'écart entre la culture orale de l'enfant et de sa famille et la « forme sociale scripturale-scolaire » (Lahire, 1993) est alors d'autant plus marquée, ce qui accentue les risques d'échec scolaire et rend indispensable cette acculturation à l'écrit. Pour les élèves ayant déjà été scolarisés dans leur pays d'origine il peut également exister des écarts avec la culture scolaire écrite française dans les méthodes d'enseignement de la lecture-écriture, les supports d'apprentissage, la nature des écrits à lire et à produire, les activités demandées aux élèves à l'écrit, etc., autant de différences qui nécessitent une nouvelle acculturation progressive

à l'écrit en France.

En outre, plus l'EANA arrive âgé et plus la situation se complexifie car d'une part le degré d'exigence par rapport aux compétences littéraciques augmente et d'autre part à partir d'un certain niveau scolaire la plupart des usages de l'écrit sont intégrés dans les habitus scolaires et ne font plus l'objet d'une explicitation spécifique ni d'un apprentissage méthodologique. Ainsi si certains enseignants en sixième peuvent accorder un temps de découverte du manuel scolaire lors des premiers cours, dans les niveaux supérieurs les élèves sont censés savoir l'utiliser et cette compétence fait partie d'un savoir implicite partagé. De même, les enseignants ne prennent généralement pas la peine d'explicitier la lecture d'un bulletin scolaire, écrit pourtant complexe dans son organisation comme dans la lecture des données qui y figurent (organisation en tableau à double entrée, données chiffrées concernant l'élève mais aussi la classe, commentaires des enseignants plus ou moins clairs, etc.) ; ce critère d'âge doit être croisé avec le parcours scolaire antérieur de l'élève.

4.2.3. Les déséquilibres entre réception et production

Passées les premières années du cycle deux consacré à l'acquisition de la lecture et l'écriture dans le cadre d'un enseignement systématisé, lire et écrire deviennent des compétences mobilisables dans toutes les matières et sont « au service des autres apprentissages dans une utilisation large et diversifiée de la lecture et de l'écriture » (MENER, 2015b, p. 90). Si dans les cours de français les élèves continuent à construire leurs compétences littéraciques en compréhension comme en production, à partir du collège⁵⁹ les autres matières s'emploient en revanche à construire des connaissances et compétences disciplinaires spécifiques en donnant à lire et écrire des textes variés sans intervenir par ailleurs sur les aspects langagiers en dehors de l'acquisition d'un lexique spécifique lié aux concepts étudiés. Tacitement le travail sur la langue incombe ainsi à l'enseignant de français bien que les programmes précisent que la maîtrise de la langue concerne l'ensemble des disciplines. Or les compétences visées en français, essentiellement orientées vers l'étude de la langue d'une part et la littérature d'autre part, ne correspondent pas nécessairement aux compétences écrites attendues en sciences ou en histoire-géographie. En outre les genres de textes attendus, comme par exemple le résumé, sont le plus souvent mal caractérisés et relèvent en grande partie d'un curriculum caché (Beacco, 2012). Pour aider les élèves, allophones ou natifs, un travail de clarification s'avère nécessaire :

« Pour chaque matière scolaire, il importe donc de décrire clairement la forme des textes oraux et écrits attendus des apprenants, en tant qu'ils relèvent d'un genre de discours lui-même bien identifié, de manière à éviter les effets de curriculum cachés et de bien distinguer

⁵⁹ À l'école élémentaire, la prise en charge de l'ensemble des matières par un enseignant unique peut faciliter une approche transdisciplinaire des compétences littéraciques.

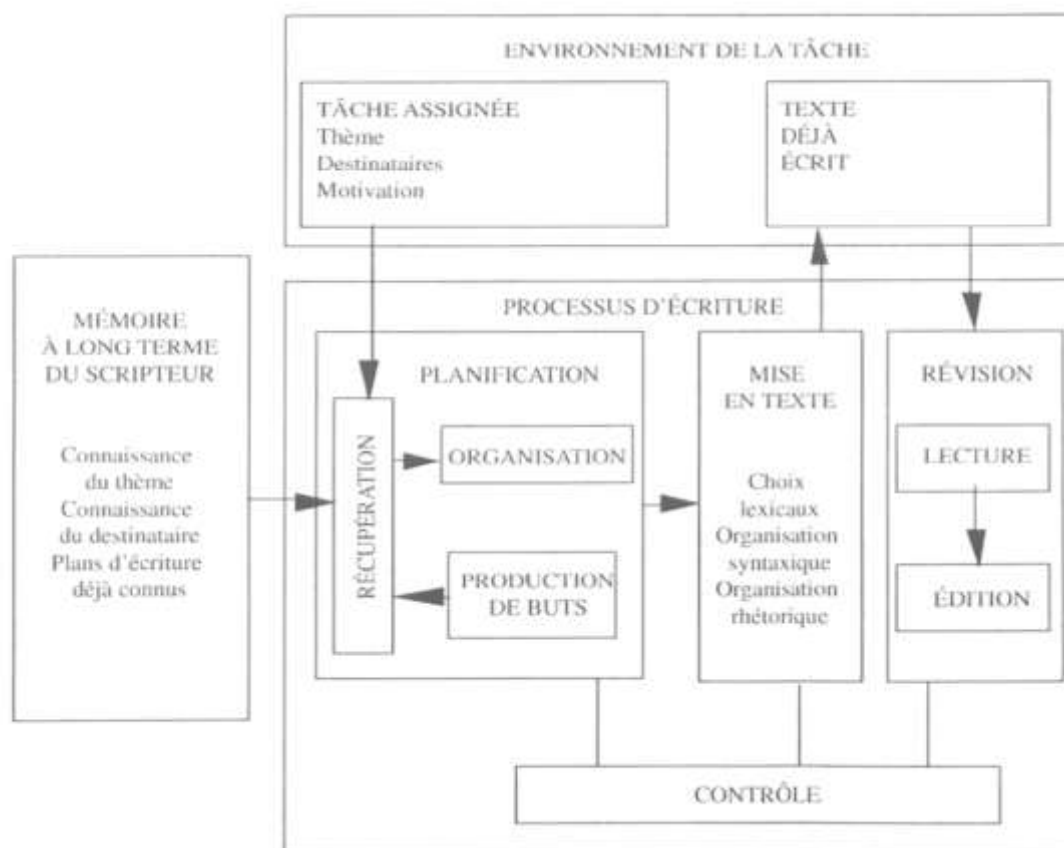
les textes servant à l'appropriation des connaissances de ceux qui sont utilisés pour l'évaluation des acquis. » (p. 120).

De plus il existe un déséquilibre entre les usages scolaires de la lecture et de l'écriture. Dans bon nombre de matières les élèves sont généralement dans un premier temps en situation de réception quand ils sont confrontés à l'écrit. Ils doivent effectuer un certain nombre de tâches à partir de documents et de textes variés qui doivent préalablement être compris et qui peuvent servir de déclencheur à la séquence (énoncé d'un problème en mathématiques, documents-ressources en histoire, œuvre littéraire en français, fiche de projet en arts plastiques, etc.). Les tâches d'écriture arrivent secondairement et sont plus limitées s'apparentant généralement soit à la formulation de réponses écrites à des questions, soit à des activités de copie. Adam-Maillet (2012, p. 38) fait ainsi ce constat :

« Les élèves de collège sont notés et certifiés à 98% sur leurs productions écrites. De surcroît, comme l'enseignement se fait massivement en réception sans entraînement spécifique à l'écrit et comme il ne développe pas l'ensemble des compétences langagières en utilisant l'oral, les compétences de production écrite des élèves sont presque entièrement tributaires de leurs compétences acquises (dans le meilleur des cas) en dehors de l'école. »

Si la production écrite constitue la compétence la plus difficile à acquérir, pour les natifs comme pour les allophones, elle fait appel à des processus complexes sur les plans linguistique et cognitif. En effet l'apprenant qui produit un écrit, même très court, effectue une série d'opérations mentales complexes : il doit mobiliser ses idées, les organiser dans un énoncé, le segmenter en mots écrits (qui ne le sont pas nécessairement à l'oral), orthographier ces mots mais également être capable de revenir sur sa production et de la corriger éventuellement. Le processus d'écriture a fait l'objet de nombreuses recherches en psycholinguistique et en didactique (FLM et FLE), qui reprennent généralement les trois mêmes composantes issues du modèle de Hayes & Flower (1980) : la planification, la mise en texte et la révision. Fayol & Garcia-Debanc (2002, p. 297) proposent une représentation schématique de ce modèle qui illustre, s'il en était besoin, toute la complexité des opérations cognitives à mettre en œuvre pour l'apprenant.

Représentation schématique du processus d'écriture (adapté d'après Hayes & Flower, 1980, p.11)



Pour Fayol (2007, p. 22), la production écrite mobilise deux types de connaissances :

« les connaissances sur le contenu évoqué (le thème du texte) et les connaissances langagières (lexique, syntaxe, agencements rhétoriques). Elle fait également intervenir une mémoire temporaire (mémoire dite de travail) susceptible à la fois de maintenir actives les informations et de les manipuler. Elle s'inscrit également dans une situation dynamique : le texte à produire dépend des conditions de production (consigne) et de ce qui a déjà été rédigé. »

Par ailleurs à ces opérations de haut niveau⁶⁰ indispensables à la mise en texte et qui mobilisent la mémoire à long terme et la mémoire de travail, s'ajoutent des opérations de bas niveau⁶¹ quand l'activité d'encodage n'est pas encore automatisée chez l'apprenant. Si le décodage est relativement stable, l'encodage s'avère beaucoup plus complexe car les correspondances phonèmes/graphèmes sont beaucoup plus irrégulières, trente-six phonèmes renvoyant à environ cent trente graphèmes différents (Catach, 1986). Le français a donc un système orthographique opaque qui est plus difficile à écrire qu'à lire, ce qui représente un obstacle supplémentaire pour les élèves allophones dans les tâches de production dans la mesure où ils focalisent leur attention de manière accrue sur la gestion du code au détriment de la construction du sens. Pour soulager la charge cognitive des apprenants, il importe donc d'aménager la complexité « en ciblant le

⁶⁰ Les opérations de haut niveau sont liées à la construction du sens. Elles renvoient à des compétences textuelles.

⁶¹ Les opérations de bas niveau correspondent aux unités minimales de la production, c'est-à-dire aux relations grapho-phonologiques.

travail d'écriture sur certains aspects de la langue et des textes » (Le Ferrec, 2008, p.133).

La complexité de la tâche écrite nécessite enfin d'accorder une attention importante aux écrits intermédiaires et réflexifs et notamment au brouillon qui permet à l'élève de planifier son écrit avant de passer à la phase de rédaction. Beaugrand & Lecocq (2018, p. 30) proposent ainsi trois pistes pédagogiques : le dessin, la liste et la carte mentale. Verdelhan-Bourgade (2002a) milite quant à elle pour une réhabilitation de la pédagogie du modèle en français de scolarisation, à condition d'avoir recours à des modèles attractifs et diversifiés (écrits sociaux, littéraires, fonctionnels), d'effectuer un travail d'analyse préalable et d'accorder une attention particulière aux écrits pour la scolarisation.

4.2.4. Le manuel scolaire : un objet emblématique

Objet symbolique de l'univers scolaire, le manuel se distingue par ses fonctions, ses usages et ses caractéristiques. Il a fait l'objet de différentes recherches dans des champs aussi variés que l'histoire (Choppin), les sciences de l'éducation (Bruillard) ou la didactique des langues (Cordier-Gauthier, Verdelhan-Bourgade) mais aussi de débats réguliers au sein de l'institution scolaire au point que l'IGEN lui a consacré deux rapports en 1998 et en 2010. Le manuel souffre en effet depuis plusieurs décennies d'un déficit de légitimité de la part des enseignants qui le perçoivent parfois comme un carcan. Selon Gérard (2010, p. 15) « cette perte de statut du manuel scolaire en tant qu'outil didactique correspond à une volonté de revalorisation, ou plutôt de responsabilisation, des acteurs du processus didactique, à savoir les enseignants. » L'augmentation du niveau de qualification des enseignants ainsi que le principe de la sacrosainte liberté pédagogique conduisent à une prise de distance vis-vis de ce support qui est par ailleurs souvent encouragée par les corps d'inspections. Pour autant, il n'en constitue pas moins un vecteur essentiel de la scolarisation et un objet emblématique de la littéracie scolaire. Mais dans le cadre de notre recherche, il constitue un objet d'étude privilégié « par ses multiples fonctions, notamment sa présence dans toutes les disciplines, son rôle de porteur de contenu, son rôle structurant des connaissances, de leur représentation, d'une mentalité d'apprenant scolaire » (Verdelhan-Bourgade, 2003, p. 148).

4.2.4.1. Les fonctions du manuel

Le manuel a de multiples fonctions qui ont évolué au fil du temps et qui varient selon qu'on considère le point de vue de l'enseignant ou de l'élève. Gérard & Rogiers (2009) distinguent ainsi du côté de l'élève la fonction principale liée à l'apprentissage et la transmission de savoirs mais aussi une fonction « d'interface avec la vie quotidienne et professionnelle ». Pour le versant enseignant, le manuel peut avoir des fonctions informatives et formatives dans la mesure où il

référence les contenus disciplinaires attendus dans la matière tout en apportant une aide dans l'élaboration pédagogique, à l'organisation des cours et l'évaluation des élèves. Dans un cadre plus large, L'IGEN (2010, p. 22) distingue quant à elle quatre fonctions essentielles du manuel :

- « – une fonction référentielle et « curriculaire » de déclinaison pratique des programmes, assumée dès l'origine ;
- une fonction idéologique et axiologique, correspondant au double souci de véhiculer des valeurs jugées essentielles et d'uniformiser autour d'elles le système d'éducation ;
- une fonction instrumentale, celle d'un outil pédagogique, librement choisi par les enseignants, qui y trouvent des méthodes, des progressions, des supports d'apprentissage et d'activité pour la classe ;
- une fonction documentaire, affirmée plus récemment, dans un espace éducatif progressivement investi par des supports autres que le papier (...). ».

Ces deux dernières fonctions nous intéressent plus spécifiquement car elles permettent de considérer le manuel comme un objet représentatif de pratiques didactiques et pédagogiques des différentes disciplines. La fonction documentaire tend par ailleurs à se renforcer au fil du temps, notamment en raison de la place grandissante qu'occupe les supports numériques qui modifient profondément le rapport des enseignants au manuel (*ibid.*) et à leur pratique. D'une part celui-ci ne constitue plus leur source de documentation principale mais devient une source parmi d'autres facilement accessibles et gratuites via internet ; d'autre part la diffusion généralisée de manuels hybrides, combinant support papier et numérisé associé à des ressources numériques complémentaires, modifie les pratiques d'enseignement avec la généralisation progressive des vidéoprojecteurs, des tableaux blancs interactifs (désormais TBI), des salles pupitres et des tablettes dans les établissements.

4.2.4.2. Les caractéristiques du manuel

Qu'il soit proposé en version numérisée ou en version papier, le manuel scolaire se caractérise sur le plan structurel par une organisation spécifique et sur le plan langagier par des discours complexes ; nous examinons successivement ces deux aspects.

• **Une structure codifiée :**

Choppin (1992, p.161) souligne que « la complexité croissante des codes mis en œuvre dans les manuels modernes, codes pourtant conçus comme des *facilitateurs pédagogiques*, peut se révéler pour certains élèves (...), une source de difficultés bien plus qu'une aide à la compréhension et à l'appropriation des contenus éducatifs ». Les éditeurs, qui s'inscrivent avant tout dans une logique commerciale et concurrentielle, multiplient les typographies, les couleurs, les éléments iconiques et textuels pour rendre les manuels attractifs, dans un difficile exercice d'équilibre entre intérêt pédagogique et attrait esthétique. Pour autant, il est possible d'identifier la structuration d'un manuel en isolant certains invariants à différents niveaux. Cordier-Gauthier

(2002) propose ainsi un cadre d'analyse des éléments constitutifs des manuels de FLE transférable à d'autres disciplines. Un premier niveau global de structuration permet d'identifier ce qui relève du corps principal (unités, sous-unités) et les éléments périphériques qui sont situés avant et après le corps principal (préface, table des matières, lexique, etc.) ; à un deuxième niveau, il s'agit de repérer les « organisateurs structurels » des différentes unités (titres, sous-titres, éléments typographiques) ; enfin à un troisième niveau l'auteure analyse plus spécifiquement les différents textes au service du discours du manuel. Les contenus sont ainsi mis en scène et structurés et « chaque élément a une fonction didactique qui lui est propre – ordonner, hiérarchiser, exemplifier, analyser, expliquer, montrer, dire de faire –, même si sa forme et son contenu varient » (*ibid.*, p. 35). Notons qu'elle écarte de son analyse les « blocs iconiques » pour ne retenir que « les blocs textuels ». Ce choix peut avoir sa pertinence dans l'analyse d'un manuel de langue mais apparaît plus limitatif pour les manuels scolaires dans lesquels les éléments iconiques peuvent être des objets d'étude disciplinaires.

Cette organisation codifiée oriente le parcours de lecture de l'élève en lien avec une démarche didactique sous-jacente qui vise à structurer les apprentissages :

« Ces différents procédés structurent le texte, assignent aux diverses parties un statut invariant, visent à une identification des attitudes du lecteur, hiérarchisent des notions, orientent en définitive la lecture. Le lecteur doit appréhender ce réseau de lecture, mais son itinéraire est fonction de la maîtrise qu'il a des divers codes que cet ensemble met en jeu. » (Choppin, *op. cit.*, p. 156).

Pour que les élèves allophones accèdent à cette maîtrise, Boyzon-Fradet (1997) et Verdelhan-Bourgade (2002a) proposent de faire de la structure organisationnelle du manuel un objet d'étude à part entière afin de les aider à mieux s'y repérer et à pouvoir tirer profit de cet outil scolaire. Boyzon-Fradet (*ibid.*) développe ainsi quatre axes complémentaires : l'analyse des sommaires, l'organisation d'une double-page de manuel, les consignes et le texte didactique proprement dit. Ces différents niveaux d'analyse, de la macrostructure à la microstructure du manuel, sont également présents dans la grille proposée par Verdelhan-Bourgade (*op. cit.*, pp. 137-138).

• Une pluralité et une complexité discursive :

Sur le plan discursif les spécificités des textes du manuel sont bien identifiées. Il convient dans un premier temps d'opérer une distinction entre les genres de textes en présence sur lesquels les élèves doivent opérer des traitements différents. Dans les pages de manuel, on retrouve ainsi systématiquement deux grandes catégories de textes qui correspondent respectivement à une fonction d'enseignement et à une fonction d'apprentissage (Chiss, 2005) : les textes de « leçon » et les consignes. En fonction des matières scolaires, on peut également retrouver préférentiellement certains genres de textes : les énoncés en mathématiques, les textes littéraires en français, les textes documentaires en sciences et en histoire-géographie. Ces genres textuels

renvoient à des types de textes très variés et qui ne sont pas toujours faciles à isoler. On pourrait considérer que la leçon est plutôt à dominante explicative et les consignes à dominante injonctive, mais la réalité est plus complexe et empêche toute catégorisation tranchée, Boyzon-Fradet (*op. cit.*, p. 98) soulignant « l'hétérogénéité des types de discours » qui peuvent être argumentatif, explicatif, descriptifs, injonctifs voire narratifs. Pour Vigner (2009, p. 168) ce travail d'analyse typologique est par conséquent contestable sur le principe et infécond sur le plan pédagogique :

« [D]ans la réalité des leçons figurant sur le manuel, tous ces éléments sont mêlés et une pédagogie qui serait fondée sur la seule reconnaissance des types ne nous conduirait certainement pas bien loin. »

Étudiant plus spécifiquement les consignes *Infra* (voir Chap. I, sous-section 4.6.5.) dans la partie consacrée aux relations entre langue et matières scolaires, nous nous limitons présentement au texte de « leçon », représentatif de la complexité du discours scolaire à l'écrit. Le « texte didactique »⁶² a fait l'objet de différentes recherches (Boyzon-Fradet, *op. cit.* ; Spaëth, 2008 ; Le Ferrec, 2011 ; Corny, 2016) qui permettent d'en dégager les principales spécificités langagières. Il se caractérise tout d'abord par une forte densité informative et un évitement de la redondance qui se manifestent par des procédés de condensation. Les reprises anaphoriques, essentiellement pronominales⁶³, sont importantes et les structures syntaxiques sont le plus souvent complexes (subordonnées relatives, appositions, subordonnées conjonctives). À partir d'un corpus de phrases issues de textes expositifs en histoire-géographie, Corny (*op. cit.*, p. 397) montre ainsi qu'une seule phrase peut comporter jusqu'à vingt-deux unités de sens différentes et que parmi les cent trois phrases analysées, quarante-cinq sont composées de huit à vingt-deux unités. On constate également une abondance des connecteurs spatio-temporels et logiques, le recours à l'énumération et une prédilection pour la nominalisation, notamment dans les titres. Le texte didactique présentant des savoirs qui ont valeur de généralité, sur le plan énonciatif on observe une absence de référence à la situation d'énonciation et un effacement de l'énonciateur au profit de tournures impersonnelles. Cette décontextualisation se manifeste également par un recours à la passivation, la prédominance du présent et l'usage des articles définis et indéfinis à valeur générale. Les procédés de caractérisation sont également fréquents avec la présence de la subordonnée relative et des compléments du nom. Enfin sur le plan lexical, le texte didactique se caractérise par l'usage d'un vocabulaire spécialisé qui fait apparaître des procédés de

⁶² Nous reprenons la formulation utilisée par Boyzon-Fradet (*op. cit.*) qui nous semble moins restrictive que le terme « leçon » qui renvoie à un bloc textuel unique alors que les textes didactiques dans les manuels peuvent être plus éclatés.

⁶³ Corny (*op. cit.*, p. 306) montre que « la substitution grammaticale est très largement représentée au regard de la substitution lexicale ». Le caractère monosémique des termes spécialisés dans chaque discipline explique probablement ce faible recours aux substituts lexicaux.

reformulation afin de définir les termes spécifiques à la matière. Ces définitions peuvent être insérées dans le corpus du texte ou proposées dans le paratexte ; elles sont souvent combinées à une exemplification.

La complexité textuelle que nous venons de montrer se double par ailleurs d'une diversité sémiotique. Dans les manuels scolaires, deux systèmes de signification, iconique et textuel, sont en présence et s'articulent l'un à l'autre (Cordier-Gauthier, *op. cit.*, p. 26). Nous réservons un plus ample développement aux différents registres sémiotiques *Infra* (voir Chap. I, sous-section 4.7) ; nous pouvons toutefois noter que les effets de ruptures importants produits par la présence de « blocs typographiques » et de « blocs iconiques » rendent « le tissu textuel du manuel » peu fluide pour le lecteur (*ibid.*). La complexité du manuel ne se situe donc pas uniquement sur le plan langagier mais peut être appréhendée dans un cadre élargi d'accès à des codes littéraciques complexes et hétérogènes que l'élève doit mettre en relation pour construire de nouvelles connaissances :

« Les caractéristiques dominantes de ces textes résident dans leur hétérogénéité sémiotique (photographies, schémas, textes, BD, graphies plurielles...) d'une part, d'autre part, dans leur contenu pluriel faisant appel à des savoirs quotidiens, autant qu'académiques, à de la lecture autant qu'à des sollicitations d'écritures hétérogènes, écriture-repérage et recopiage, écriture d'élaboration et de tissage, et même de rapiécage (...). Ils convoquent en effet des systèmes sémiotiques variés, des contenus divers et pas toujours des contenus de savoirs, brouillent les pistes de compréhension. » (Bautier & Rayou, 2013, p. 31)

Il importe donc que l'école clarifie le contrat didactique et apporte un étayage méthodologique auprès des élèves en difficulté afin de leur permettre de répondre aux attentes de l'école.

4.2.4.3. Un objet d'étude pertinent pour les élèves allophones

Si le manuel n'est pas un outil systématiquement utilisé par les enseignants, il n'en demeure pas moins représentatif de la culture scolaire écrite dans ses différentes composantes : il « reflète les contenus éducatifs comme les objectifs et les méthodes pédagogiques de son temps » (Choppin, 1992, p. 87), constituant de ce fait un objet d'étude privilégié en FLSco pour les élèves allophones. En plus d'être un objet facilement accessible pour le chercheur, il réunit en un support unique différentes données relatives aux disciplines scolaires :

- Une déclinaison concrète des connaissances et compétences définies dans les programmes officiels ;
- Les différents documents-ressources pour construire ses connaissances et ses compétences ;
- Les savoirs de référence dans chaque matière et le lexique spécialisé associé ;
- La démarche didactique sous-jacente qui permet de percevoir la logique didactique disciplinaire ;

- Des exercices et des activités pour les élèves, donnant accès par ce biais aux consignes et questions qui s’y réfèrent.

Enfin le manuel scolaire est représentatif de la complexité des compétences littéraciques que les élèves doivent acquérir pour répondre aux attentes d’une société scripturalisée dans laquelle les parcours de lecture sont de plus en plus souvent plurisémiotiques, non linéaires et discontinus, comme c’est notamment le cas dans l’environnement numérique (Bautier & Rayou, *op. cit.*).

Nous concluons notre propos sur le manuel scolaire avec ce plaidoyer de Boyzon-Fradet (*op. cit.*, p. 103) :

« En dépit de ses défauts et de sa complexité, le manuel scolaire, quel qu’il soit, peut se transformer en outil démocratique d’accès au savoir et en ressource d’auto-apprentissage (...). Cependant pour qu’il acquiert ce statut, il convient de développer chez les élèves des compétences méthodologiques, textuelles et linguistiques. »

Pour l’élève allophone, l’étendue de ces compétences dépend de son parcours scolaire antérieur. S’il n’a jamais été scolarisé antérieurement, la situation se complexifie singulièrement. Dans le cadre scolaire, la lecture d’une très grande variété de documents dans des parcours de lecture complexes nécessite le développement de compétences qui vont au-delà du décodage et de la seule acquisition des correspondances graphophonologiques du français. La lecture est une activité culturelle dont l’apprenant doit comprendre les pratiques et finalités, en s’inscrivant dans un projet de lecteur (Chauveau, 2007). Ce principe vaut également pour la culture scolaire incarnée par le manuel que les apprenants doivent apprendre à identifier et manipuler au plus tôt.

4.3. L’oral en FLScO : une composante mal identifiée

4.3.1. L’oral à l’école : une place ambivalente

Dire que l’oral occupe une place prédominante à l’école relève du lieu commun, tant il est présent dans toutes les situations scolaires. Il faut pourtant attendre le plan de rénovation du français (plan Rouchette) dans les années soixante-dix pour que le langage oral trouve sa place dans les programmes officiels et acquiert le statut d’objet d’enseignement-apprentissage (Weber, 2008). À l’époque, cette introduction s’inscrit dans la problématique de la massification de l’éducation et de l’arrivée au collège d’élèves dont les pratiques langagières orales apparaissent éloignées des attentes scolaires littéraciées et la question est abordée dans sa perspective communicative (Bautier, 2016). Cet intérêt pour l’oral s’est depuis renforcé et a permis le développement d’une didactique spécifique dans le champ de la DFLM à partir des années quatre-vingt-dix (Nonnon, Garcia-Debanc, François) qui « reflète [la multiplication] des travaux sur les interactions en psychologie, psycholinguistique et linguistique » (Nonnon, 1999, p. 88). Pour autant la didactique de l’oral est loin d’être aussi développée que celle de l’écrit et un certain nombre de

difficultés font obstacles à la délimitation de son champ d'intervention et à la détermination de ses enjeux parmi lesquelles on retiendra principalement l'ambivalence des rapports entre l'oral et l'écrit dans le cadre scolaire (Laparra, 2008).

En effet dès l'école maternelle, le développement du langage oral occupe une place fondamentale dans les programmes mais se double de l'injonction à préparer les élèves à l'entrée dans l'écrit. Le jeune enfant doit développer des compétences langagières de plus en plus riches pour tendre vers une qualité linguistique plus grande et plus proche de l'écrit et doit passer progressivement de l'apprentissage du langage à un travail sur la langue en développant notamment une conscience phonologique⁶⁴ indispensable à l'acquisition du code écrit. De même il doit peu à peu se décentrer du temps de l'énonciation et décontextualiser son discours pour glisser vers la maîtrise du langage d'évocation, dont les caractéristiques s'apparentent à l'écrit, et parvenir à produire un « oral scriptural »⁶⁵. Les enseignants sont également encouragés à développer la compréhension en proposant régulièrement la lecture magistrale d'albums de littérature jeunesse. Ces attentes institutionnelles, largement orientées vers l'écrit, tendent donc à réduire le temps consacré à des activités spécifiquement orales (*ibid.*, p. 122).

Passée l'étape de la maternelle, l'oral fait toujours l'objet d'un traitement spécifique dans les textes officiels de français et le travail avec les élèves se construit essentiellement à partir de quatre compétences quel que soit le cycle :

- l'écoute de messages puis de discours oraux de plus en plus complexes ou de discours écrits oralisés,
- la participation à des échanges dans des situations diversifiées,
- la prise de parole devant un auditoire,
- l'adoption d'une attitude critique par rapport au langage produit.

D'autres compétences figurent également dans les IO des différentes disciplines (MENESR, 2015b) comme « s'exprimer à l'oral pour penser, échanger et communiquer » en histoire-géographie, « expliquer un phénomène à l'oral » en sciences ou encore « verbaliser les émotions et sensations ressenties » en EPS. Mais elles s'avèrent toutes très générales et hétérogènes et sont complexes à mettre en cohérence ; elles se focalisent sur les aspects socioculturels et pragmatiques (raconter, décrire, expliquer, argumenter) et non sur les composantes linguistiques propres à l'oral, en dehors du vocabulaire dont l'étude est par ailleurs rattachée une fois encore à la lecture. Elles posent donc des difficultés pour être déclinées en progressions structurées adaptées à l'âge des enfants et les enseignants n'ont d'autres possibilités que de construire, dans

⁶⁴ Capacité à identifier, isoler et manipuler les unités sonores minimales de la langue que sont les syllabes (conscience syllabique) et les phonèmes (conscience phonémique).

⁶⁵ Dans les ressources complémentaires aux programmes de l'école maternelle on trouve une fiche-repère préconisant de travailler en production avec les élèves un « oral scriptural » proche de l'écrit. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/40/6/Ress_c1_langage_fiches-repere_456406.pdf

le meilleur des cas, « à titre symbolique et pour se donner en quelque sorte bonne conscience, quelques séances consacrées à l'une ou l'autre des dites compétences et pour l'essentiel d'espérer que la variété des situations de prise de parole suffira à elle seule à agir efficacement sur la capacité de communication » (Laparra *op. cit.*, p. 121). Ce constat, quoi que sévère, s'avère d'autant plus réaliste que la didactique de l'oral peine à se faire une place dans la formation initiale et continue des enseignants qui « ne disposent pas sur ce point de savoirs de référence constituant l'amorce d'une culture didactique commune » (Nonnon, *op. cit.*, p. 88) et la réflexivité sur ces questions n'est pas développée (Weber, 2013).

La difficulté pour la didactique à définir son objet réside également dans la diversité des questionnements posés par l'oral dans le cadre scolaire. Nonnon (*op. cit.*) distingue ainsi trois niveaux différents à prendre en compte :

- un premier niveau concerne le fonctionnement de l'école dans ses dimensions identitaires, relationnelles et sociales et se focalise sur la régulation de la communication scolaire et les interactions verbales en lien avec « des enjeux de respect des règles, de responsabilisation, d'intégration, d'affirmation de soi, d'accès au débat démocratique » ;
- un deuxième niveau se focalise sur le rôle de l'oral dans la construction des connaissances dans toutes les disciplines où les pratiques langagières sont liées aux activités cognitives des élèves dans une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage ;
- un troisième niveau s'attache plus particulièrement aux compétences langagières spécifiques en production et en réception (fonctionnement de la langue, communication, genres discursifs, etc.) qui s'inscrit pleinement dans une didactique de l'oral.

Pour Bautier (2016) c'est au deuxième niveau que se joue la réduction des inégalités scolaires. Il est impératif, selon l'auteure, « de faire travailler à l'oral le registre des usages de la langue et du langage comme outil psychologique de pensée, de construction des significations, au-delà de la seule expression et communication de l'expérience et des émotions qu'il s'agit de vouloir partager » (*ibid.*, p. 104). De ce point de vue, des situations d'apprentissage portant sur les documents disciplinaires s'avèrent pertinentes.

Nous pouvons également souligner que l'oral est essentiellement travaillé sous le prisme de la production et que la compréhension est le plus souvent occultée car considérée comme allant de soi pour des élèves natifs, malgré le principe d'intention dans les intitulés du socle commun (MENESR, 2015a) : « Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit ». Quand des activités de compréhension sont proposées aux élèves, elles sont généralement élaborées à partir de la lecture magistrale de textes littéraires et correspondent plus de ce fait à un travail de compréhension écrite. L'apprentissage de l'oral reste, dans une large

mesure, inféodé à celui de l'écrit et ce phénomène s'accroît avec l'élévation dans les niveaux scolaires du secondaire car « notre système scolaire pose l'oralité comme une composante maternelle, comme une fonction initiatique qui n'a plus sa place à l'adolescence » (Faupin, 2015, p. 179). L'oral, quand il est travaillé spécifiquement, renvoie alors à des pratiques correspondant aux monologues suivis, à des prises de parole longues et structurées qui peuvent éventuellement faire l'objet d'une préparation écrite. Mais le plus souvent, les pratiques langagières se structurent à partir de l'étude de textes et documents écrits :

« [L]'activité orale intense qui se déploie dans la classe, qu'il s'agisse de celle du maître ou de celle des élèves, consiste pour une bonne part à commenter, au sens large du terme, des textes écrits. (...) L'école d'aujourd'hui est toujours en difficulté pour s'engager dans la voie d'une pédagogie qui ferait de l'oral autre chose que le vecteur des apprentissages. On travaille oralement, pour grande partie, travaille-t-on l'oral ? Rien n'est moins sûr. » (Vigner, 2009, p. 52)

Enfin dans le cadre scolaire, la question de cette compétence, en production comme en compréhension, reste encore fortement marquée par la question de « la norme subjective du bon usage » héritée de l'écrit (Weber, 2008, p. 156). Dans le cadre institutionnel, les enseignants peu voire non formés à l'oral méconnaissent largement ses caractéristiques et les travaux de recherche pourtant nombreux sur le sujet ne sont que peu diffusés dans la sphère éducative (Nonnon, *op. cit.*).

4.3.2. *Spécificités des interactions didactiques*

L'intérêt porté aux interactions verbales maître-élèves dans une classe se confond avec l'émergence de l'analyse du discours, la première analyse datant de 1963 (De Nuchèze, 2001, p.165). Ces échanges langagiers ont fait l'objet de différents travaux de recherche qui en ont montré leur complexité ainsi que leur caractère ritualisé, notamment dans le cadre du cours dialogué.

4.3.2.1. *Des interactions ritualisées*

Chaque discipline scolaire possède un discours et des pratiques pédagogiques qui lui sont propres et les formes de communication sont liées pour partie aux démarches didactiques disciplinaires. Il existe cependant certains invariants dans les situations de communication scolaires qui concernent l'ensemble des enseignements :

« Certaines conduites interactionnelles sont récurrentes dans les échanges du groupe-classe : elles sont liées aux activités très codifiées de l'enseignement-apprentissage, aux objectifs respectifs, à l'institution d'appartenance ». (De Nuchèze, *op. cit.*, p. 121).

Pour Bouchard (1998) les interactions didactiques s'inscrivent dans le champ d'analyse plus large des interactions praxéologiques du domaine professionnel, qui se distinguent des

interactions ordinaires par « leur caractère finalisé et souvent institutionnalisé, la nature complémentaire de l'activité des participants, (...) la nature et le rôle du contexte dans l'interaction [et] le rythme du déroulement temporel de l'interaction verbale » (*ibid.*, p. 193). En effet les échanges en classe ont pour finalité la construction de connaissances et de compétences et mettent en jeu l'enseignant et les élèves qui interagissent dans un contexte bien délimité et fortement contraint (la classe, l'établissement, l'institution scolaire), en fonction de règles codifiées et dans une temporalité préétablie (emploi du temps hebdomadaire, année scolaire). De plus, les règles qui régissent la communication scolaire sont pour l'essentiel implicites et relèvent de connaissances culturelles partagées par les participants mais elles peuvent échapper aux élèves allophones, soit parce que les conditions d'enseignement qu'ils ont connues sont sensiblement différentes, soit parce qu'ils n'ont pu bénéficier d'aucune scolarisation antérieure. Ces codes peuvent être langagiers mais aussi non verbaux (gestes, postures, mimiques) et paraverbaux (intonation, accentuation). À titre d'exemple, nous proposons de relever différentes modalités que peut prendre l'évaluation négative de l'enseignant à une réponse erronée d'un élève lors d'un échange ternaire. Ce type d'évaluation est généralement indirecte afin de ne pas faire perdre la face à l'élève (De Nuchèze, *op. cit.*), ce qui conduit l'enseignant à recourir à différents procédés⁶⁶ : il peut répéter la réponse de l'élève en modifiant l'intonation pour marquer l'interrogation ou l'étonnement, il peut faire une mimique spécifique (une moue ou un changement de direction du regard) ou un geste (geste de la main, dodelinement de la tête) sans autre élément verbal, il peut répondre d'abord par l'affirmative avant de marquer son opposition en répétant ou en reformulant sa question (le fameux « oui mais... ») et il arrive parfois qu'il y ait absence d'évaluation lorsque l'enseignant ignore volontairement la réponse de l'élève et répète la question à l'identique à l'ensemble du groupe classe. On le voit, les nuances sont diverses et multimodales et peuvent être difficiles à percevoir pour un élève qui ne maîtrise pas ces codes. Si les interactions sont très ritualisées et stables dans le cadre des échanges pédagogiques, les formes langagières et non langagières qui les incarnent sont en revanche très variées.

Toutes les interactions entre les participants ne sont cependant pas prévisibles, et des échanges non didactiques et spontanés peuvent également être produits dans la classe, notamment lorsque les interventions de l'enseignant visent à assurer la gestion de classe ou lors d'échanges qui s'inscrivent dans une dimension relationnelle individuelle avec un élève, chacun mettant « en œuvre dans le cadre didactique des conduites langagières dont l'objectif n'est ni linguistique ni acquisitionnel, mais interactionnel » (*ibid.*, p. 122). De même la classe n'est pas un espace

⁶⁶ Les exemples proposés ont tous été relevés lors des observations de classe que nous avons réalisées.

hermétique et certaines interactions peuvent porter sur des aspects non disciplinaires qui concernent la vie des élèves dans et hors de l'école. Pour résoudre certains « aléas de l'action collective » (Bouchard, 2008a, p. 137), l'enseignant peut alors introduire « une étape latérale » et suspendre passagèrement le déroulement de l'activité principale.

Ainsi « le milieu scolaire (...) est le carrefour même où s'entrecroisent les discours ritualisés du professeur et les échanges ordinaires » (Weber, 2008, p. 157) ; la difficulté pour l'élève allophone réside alors dans la perception de ces « entrées furtives » d'un discours ordinaire, spontané et authentique.

4.3.2.2. Une relation asymétrique

Les relations entre les participants des interactions didactiques sont fortement inégalitaires et l'enseignant occupe de ce point de vue une position haute d'expert. Dans la classe, quelle que soit la discipline, il orchestre la séance selon des règles qui sont largement implicites. En amont il prépare les documents pédagogiques et organise la séance en fonction d'objectifs d'apprentissage qu'il établit à partir des instructions officielles ; pendant le cours il en assure la mise en scène : il donne les consignes, indique les modalités de travail, interroge les élèves, valide les réponses proposées, régule les interactions, expose les connaissances, précise le lexique, rappelle les éléments du cours précédent, etc. Il assure ainsi le pilotage de l'ensemble des interactions, même lors des travaux en groupe puisque que c'est lui qui en pose les limites organisationnelles. Le temps de parole de l'enseignant est de ce fait nettement supérieur à celui de tous les élèves réunis ce qui conduit De Nuchèze (*op. cit.*, p. 123) à parler d'un « quasi-monopole » de la parole de l'enseignant dans le nombre d'interventions comme dans le volume de celles-ci ; « cette répartition très inégale reste la règle dans les groupes-classes perçus comme actifs (participatifs) » (*ibid.*, p. 125).

Certaines activités permettent toutefois de réduire ce déséquilibre, notamment celles qui favorise les interactions entre pairs dans une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage (Vygotski, 1934 ; Bruner, 1983). L'enseignant pose alors la situation d'apprentissage puis assure des fonctions de médiation et d'étayage au cours des interactions entre apprenants. Ces activités sont toutefois complexes à mettre en œuvre sur le plan didactique car elles nécessitent l'élaboration d'une situation-problème présentant un obstacle cognitif pour les élèves et elles sont par ailleurs plus difficiles à gérer au sein de la classe, l'enseignant ne pouvant pas intervenir dans tous les groupes simultanément ni contrôler que les interactions s'inscrivent bien dans un processus collaboratif de résolution de problème. Par ailleurs, ces situations-problèmes nécessitent une négociation au sein du groupe qui peut être difficile à gérer pour les élèves, notamment les plus jeunes qui ne parviennent pas encore à se décentrer, d'autant que lors des

activités en groupe, les études montrent qu'à tous les niveaux et quelle que soit la discipline, le rôle de l'enseignant est endossé par un apprenant du groupe qui reproduit « les schémas d'interactions didactiques » (De Nuchèze, *op. cit.*, p. 125). Notons également que tous les travaux de groupe ne sont pas nécessairement construits à partir de situations-problèmes et d'autres activités peuvent être proposées entre pairs sans conflit sociocognitif. Enfin, les interactions entre apprenants ne sont pas toutes en rapport avec la tâche à réaliser et peuvent relever des interactions sociales ordinaires qui s'écartent du contrat didactique.

4.3.2.3. Le cours dialogué

Les modalités de travail en classe sont très variées et l'enseignant peut, selon les moments et les objectifs visés proposer des activités individuelles, en binômes, en petits groupes ou en groupe classe. Cependant une bonne part des interactions se réalisent en situation frontale collective, notamment dans le secondaire et le cours dialogué est de ce point de vue représentatif des interactions pédagogiques entre enseignant et apprenants. Il s'agit pour l'enseignant de mettre en place un échange de type questions-réponses avec l'ensemble du groupe classe afin de construire conjointement le cours :

« Ces échanges prévisibles ont pour fonction de vérifier la compréhension en temps réel, de mobiliser des connaissances déjà acquises ou d'assurer qu'elles le sont. Ils constituent pour les élèves un espace d'entraînement à des interactions, mais celles-ci sont peu spontanées et impliquent des réactions verbales limitées (quelques mots, parties de phrases symétriques de la question, etc.) » (Beacco et *al.*, 2015, p. 30)

Ce type d'interactions, dont la gestion est entièrement assurée par l'enseignant, se construit principalement sur la base d'un schéma ternaire : question – réponse – évaluation qui a été mis en évidence par Sinclair & Coulthard (1975, p. 21) :

« A typical exchange in the classroom consists of an *initiation* by the teacher, followed by a *response* from the pupil, followed by *feedback* to the pupil's response from the teacher. »

L'enseignant ouvre l'échange par une question rhétorique, un élève désigné ou volontaire répond, l'enseignant clôt l'échange en évaluant la réponse proposée, cet échange routinier « peut se développer selon un scénario plus complexe si la réponse n'est pas jugée satisfaisante (par exemple demande de précision, rectification, etc.) » (Beacco et *al.*, *op. cit.* p. 30). Cette structuration du cours dialogué se retrouve dans toutes les disciplines scolaires et n'est pas spécifique à la France (Bouchard, 2005), même si elle y est fortement ancrée dans les pratiques enseignantes.

Certains chercheurs (Rafoni, 2007 ; Peutot, 2008 ; Beacco et *al.*, 2010) considèrent qu'il n'y a pas de réelle co-construction des savoirs et que le cours dialogué sous la forme IRE (Initiation / Réponse / Évaluation) constitue une forme de cours magistral :

« Bien que ce mode d'interaction puisse superficiellement être perçu comme une forme de dialogue, c'est en fait un monologue. Les questions posées sont destinées avant tout à prolonger la ligne d'argumentation et de raisonnement de l'enseignant, mais les questions semblent fréquemment être sans rapport les unes avec les autres, du moins dans la perspective des apprenants. (...) Le plus souvent, les réponses des apprenants ne sont que des bouts de phrase elliptiques ; ils tentent de deviner ce que l'enseignant a à l'esprit. Celui-ci évite les sujets controversés. Il se sert du « dialogue » pour contrôler la situation de la classe. » (Beacco et *al.*, *op. cit.*, p. 13)

En effet on peut s'interroger sur la réelle collaboration entre les intervenants lorsque l'intervention de l'élève se limite à l'apport d'un ou deux mots. Le cours dialogué peut toutefois « être l'occasion de développer une forme de compétence linguistique, si les productions verbales des élèves se font au moyen d'énoncés complets » (*ibid.* p. 31).

4.3.3. La complexité du discours de l'enseignant

La prédominance de la parole de l'enseignant dans les interactions de classe nous conduit à préciser certaines spécificités de celle-ci. Il convient tout d'abord de souligner que, comme tout discours oral, même s'il fait l'objet d'une préparation en amont, le discours de l'enseignant n'échappe pas aux phénomènes caractéristiques de l'oral (élisions, ruptures énonciatives et thématiques, digressions, distension des chaînes anaphoriques, répétitions, phrases inachevées, importance du non verbal, implicite, hésitations, retours en arrière, etc.). Il se démarque en revanche par une complexité qui se joue sur différents plans que nous examinons successivement : son caractère polylogal, la dimension oralographique des interactions et la pluralité des fonctions qu'il endosse.

• Un discours polylogal :

Le discours de l'enseignant en classe ne peut être assimilé ni à un long monologue écouté par les élèves ni à un simple dialogue étant donné le nombre important de participants et la complexité de leurs échanges. C'est pourquoi Bouchard (1998, 2005) le définit comme polylogal. Dans le cadre scolaire, l'enseignant est « le maître de cérémonie indispensable du polylogue pédagogique » (Bouchard, 2005), il peut ainsi s'adresser tantôt à l'ensemble du groupe classe, tantôt à un petit groupe, tantôt à un seul élève. Pour manquer ces changements d'interlocuteurs, l'enseignant a recours à des procédés linguistiques, en nommant par exemple le ou les élèves concernés, mais aussi à d'autres marqueurs non verbaux comme le regard ou le geste, pour désigner un élève, ou paraverbaux comme l'accentuation ou le volume de la voix (Cherqui & Peutot, 2015, p. 123).

• Un discours oralographique :

Comme nous l'avons déjà spécifié *Supra* (voir Chap. I, sous-section 4.3.1.), l'oral à l'école est fortement lié à l'univers scriptural. Ainsi le discours de l'enseignant s'appuie fréquemment sur

différents documents écrits qu'il propose à la classe mais aussi plus largement sur des objets et actions constitutifs des enseignements quelle que soit la discipline :

« L'activité orale intense qui se déploie dans la classe (...) consiste pour une bonne part à commenter, au sens très large du terme, des textes écrits. L'élève est confronté à des textes, à des phrases, à des mots, mais aussi à des documents, et des écritures numériques ou algébriques, à des tableaux statistiques, à des graphiques et à bien d'autres données encore. Ces données vont, sous la direction du maître, donner lieu à un travail qui va d'abord être entrepris oralement. (...) Cet oral est d'abord un métadiscours qui progressivement engendrera des activités de prise de notes, de synthèse partielle, orales et écrites, avant de s'achever en une synthèse récapitulative écrite. » (Verdelhan-Bourgade, 2002a, p. 52)

Cette imbrication de l'oral et de l'écrit conduit Bouchard (1998) à parler d'oratalographie pour caractériser ces interactions verbales dans lesquelles l'écrit joue un rôle central. Par ailleurs ces écrits plurisémiotiques peuvent se combiner entre eux simultanément ou successivement des relations complexes que nous étudions *Infra* (voir Chap. I, sous-section 4.7.).

• Un discours plurifonctionnel :

L'enseignant assume différents rôles au sein de la classe qui s'incarnent dans son discours. Il régule la vie de la classe en veillant au respect des règles qui régissent les situations de communication scolaires, il organise les activités pédagogiques, il produit un discours heuristique qui vise à construire les connaissances et compétences avec les élèves, il dispense un enseignement en reprenant à son compte un discours expert dans sa discipline. « Ces rôles se superposent, leur simultanéité aboutissant à [une] alternance discursive extrêmement resserrée » (Parpette & Peutot, 2006, p. 167). Le caractère polyfonctionnel du discours de l'enseignant se traduit notamment par une variation de la prise en charge énonciative. L'enseignant peut ainsi utiliser différents pronoms personnels sujets (*je, nous, on*) qui par ailleurs ne renvoient pas systématiquement à la même instance énonciative.

La complexité du discours de l'enseignant est donc multifactorielle ce qui rend d'autant plus difficile sa compréhension pour les élèves allophones qui se trouvent immergés dans un bain sonore continu dans lequel ils vont devoir apprendre à se repérer et à interagir de manière adéquate. Il importe donc dans le cadre d'une didactique spécifique de prendre en compte la dimension orale du FLSco et d'en proposer une analyse permettant de mieux comprendre le fonctionnement de la classe.

4.3.4. Quelles propositions pour travailler l'oral avec les EANA ?

Les enseignants d'UPE2A sont généralement mal formés à l'enseignement de l'oral (Weber, 2008) qui occupe une place trop limitée dans les dispositifs (IGEN-IGAENR, 2009). Lorsque des activités sont proposées, elles relèvent essentiellement d'une approche de type FLE, les outils

en FLM étant centrés sur le développement de compétences littéraciques. En Didactique Des Langues et des Cultures (désormais DDLC) l'oral occupe en effet une place importante et les manuels proposent des activités structurées en se référant au CECRL. Mais la priorité est surtout donnée à la production orale, la compréhension orale étant la compétence la moins travaillée en FLE (Verdelhan-Bourgade, 2002a ; Vigner, 2009). Celle-ci est essentiellement enseignée à partir de l'écoute de dialogues qui constituent par ailleurs un « outil plurifonctionnel d'apprentissage » permettant de travailler d'autres éléments comme les formes de la langue, les composantes culturelles, les formes orales, etc. (Vigner, *op. cit.*, p. 62). Les activités se limitent donc le plus souvent à des questions afin de s'assurer de la compréhension d'informations sur le sens de l'échange, plus ou moins fines selon le niveau des apprenants. Ce déficit est d'autant plus préjudiciable que la compréhension orale est cruciale pour les EANA. La situation d'immersion dans laquelle ils se trouvent dès leur arrivée nécessite en effet d'accorder la priorité au travail sur les compétences de compréhension orale (Cuq, 1991 ; Verdelhan-Bourgade, *op. cit.* ; Vigner, *op. cit.*) pour permettre à l'élève de suivre au plus vite les cours en classe ordinaire et de répondre aux exigences des modalités d'évaluation :

« Étant appelé à suivre des cours entre 24 et 28 heures par semaine, cours durant lesquels la parole du maître est prépondérante, les élèves, en tant qu'auditeurs, ont à fournir des efforts de compréhension particulièrement importants, par le moyen d'une attention constante donc génératrice de fatigue, une incompréhension, même partielle, de certaines interventions du professeur pouvant avoir des conséquences fort dommageables pour l'élève. » (Vigner, *op. cit.*, p. 66)

Plusieurs pistes sont de ce fait proposées afin de « mettre en place une pédagogie de la compréhension » (Verdelhan-Bourgade, *op. cit.*, p. 93).

Bouchard, Parpette et Peutot (2005, 2008) proposent d'élaborer des ressources didactiques spécifiques à partir d'enregistrements de classes ordinaires. Ce projet permet de didactiser l'oral et d'aménager sa complexité sans avoir recours à des dialogues fabriqués non représentatifs de la réalité langagière (Parpette & Peutot, 2005). En confrontant les élèves aux situations cibles complexes auxquelles ils sont exposés, ces chercheurs visent le développement des compétences scolaires nécessaires à l'inclusion en classe ordinaire. Les séances enregistrées sont analysées puis didactisées afin de faire travailler les EANA sur la dimension discursive mais aussi actionnelle des situations scolaires. Ces analyses permettent également d'avoir une meilleure compréhension du fonctionnement interactionnel dans les différentes disciplines et peuvent ainsi être utilisées pour la formation des enseignants. Cette confrontation des enseignants aux discours pédagogiques est d'autant plus nécessaire qu'ils en minimisent la complexité et qu'ils ne disposent pas de recul réflexif sur un oral qui s'impose naturellement à eux sans laisser par ailleurs aucune trace permettant une analyse a posteriori.

Vigner (*op. cit.* p. 51), pour sa part, récuse le mythe du « bain de langue » à l'oral et doute « de l'intérêt d'une pédagogie de l'immersion qui, dans la réalité des pratiques, a pour effet de perdre l'élève dans le labyrinthe de ces énoncés énigmatiques plus que de lui donner l'occasion de construire spontanément sa compétence ». Il propose de travailler l'oral avec les EANA afin de les aider à se repérer dans la chaîne parlée et à développer de véritables stratégies de compréhension à partir de deux axes distincts :

- l'appropriation de la phonologie du français dans ses dimensions segmentales (système vocalique et consonantique du français) et suprasegmentales (groupes rythmiques, syllabation, intonation, accentuation, phénomènes de liaison et d'enchaînement) ;
- le travail sur la compréhension orale basé sur le repérage d'indices, leur interprétation et l'émission d'hypothèses ainsi que la gestion des autres signes non verbaux (gestion d'un système pluricodé) en variant les niveaux d'approche (d'une compréhension globale à une compréhension fine).

Ces propositions supposent toutefois une posture réflexive en amont par l'enseignant pour prendre un recul analytique indispensable (Weber, 2013). De même Verdelhan-bourgade (*op. cit.*, p. 144) souligne que la mise en place d'une didactique de la compréhension nécessite de disposer de modèles théoriques, d'objectifs d'apprentissage clairement établis et d'une progression structurée. Pour contribuer à cette didactique elle identifie des « actes de compréhension » qui se produisent dans les situations de communication scolaires. Elle distingue ainsi les actes de repérage, d'inférence, de dépassement du dit, de relation, de classement et de création (*ibid.*, p. 145). À partir de ceux-ci, elle détaille les compétences à mettre en œuvre et qui serviront de base à la définition de micro-objectifs à organiser dans une progression. Concernant la production orale, elle établit un inventaire des actes privilégiés qui interviennent en français de scolarisation et notamment ceux qui s'apparentent à des opérations cognitives en lien avec les disciplines (nommer, comparer, exemplifier, préciser, etc.).

Ces différentes propositions sont principalement axées sur la compréhension et s'inscrivent généralement dans une approche pragmatique et globale des situations de communication scolaires et non dans une dimension linguistique. En outre elles ne prennent pas en compte les variations langagières du français parlé. Weber (2008) propose de mettre en place une meilleure connaissance des modes de communication à l'oral en faisant analyser par les élèves, à partir de fragments de discours parlé, « des formes variées de français oral » qui sont structurées par certaines régularités. Pour cela elle suggère d'étudier les marques de l'oral à différents niveaux : discursif, syntaxique, phonétique, paraverbal et non verbal :

« Concrètement, on peut partir de segments courts, provoquer des arrêtes sur des segments de parole comme on ferait des arrêts sur image, souligner les récurrences et les expliquer (...). Ces moments d'observation réfléchie, d'arrêt sur les principales lois de l'oral, constituent selon nous une entrée pédagogique intéressante pour le développement de la conscience langagière orale et l'accès au sens. » (*ibid.*, p.177).

Ce travail d'analyse permet en outre de prendre conscience des transformations langagières qui s'opèrent selon les situations et de raisonner en termes de variations et non d'écarts par rapport à une « belle norme » qui relève du mythe.

Les propositions didactiques pour faire de l'oral un objet d'étude spécifique pour les EANA existent donc mais elles demeurent mal connues des enseignants concernés. Un travail devrait être mené sur ce plan dans le cadre de leur formation professionnelle.

4.4. Les aspects culturels propres à l'école

Nous avons évoqué l'importance de la dimension culturelle dans l'univers scriptural mais au-delà de l'écrit, c'est toute l'institution scolaire qui est sous-tendue par des aspects culturels et socioculturels qui peuvent échapper à l'EANA car ils relèvent de valeurs et connaissances partagées le plus souvent implicites (comportements, référents culturels, patrimoine, ...) et qui se jouent à différents niveaux. Chiss (1997, pp. 61-62) distingue ainsi quatre pôles à prendre en compte dans les rapports entre langue et culture :

- la vision du monde que porte une langue comme par exemple dans le rapport à l'espace et au temps ;
- la culture littéraire, qui doit avoir sa place en FLS au-delà d'une approche uniquement fonctionnelle de la langue ;
- la culture sociétale, avec la multiplicité de discours qui la composent (publicitaire, politique, administratif) ;
- la culture communicationnelle, caractérisée par toutes les conventions orales et écrites d'une langue donnée.

Ces différents aspects doivent être pris en compte dans le travail de scolarisation avec « le développement d'une compétence culturelle diversifiée, gage d'adaptation scolaire et sociale, et fortement lié à celui de la compétence langagière. » (Verdelhan-Bourgade, 2002a, p. 94). Il est donc nécessaire d'objectiver et de rendre explicite cette dimension culturelle pour permettre à l'élève allophone de l'appréhender pleinement grâce à l'explicitation « des attentes professorales et des implicites disciplinaires » (Chiss, *op. cit.*, p. 69).

En situation d'immersion en France, l'élève allophone doit se familiariser avec des pratiques et des connaissances culturelles dans l'institution scolaire mais également au dehors, les deux étant par ailleurs perméables. Il est en effet confronté à de multiples situations de communication qui

relèvent spécifiquement de la culture scolaire « à la française » dans et hors de la classe et pour lesquelles il n'a pas nécessairement de repères (relations avec les différents adultes référents, gestion des classeurs et des cahiers, correspondance école/famille, travail personnel à la maison, emploi du temps, utilisation des manuels scolaires ...). La situation se complexifie pour les élèves n'ayant jamais été scolarisés dans leur pays d'origine car pour eux tout est à découvrir sur le plan scolaire. L'absence d'une première culture scolaire n'empêche cependant pas l'existence de représentations sur ce qu'est l'école, ce que l'on y transmet et comment s'organisent les enseignements, ces représentations pouvant faire obstacle à la situation scolaire effective et constituer un frein à l'intégration scolaire. Pour ceux qui ont déjà été scolarisés, des écarts importants peuvent exister entre la culture scolaire d'origine et la culture scolaire française en termes d'organisation de la scolarité (organisation temporelle, effectifs, mixité...) et de pratiques d'enseignement (style pédagogique, relation à l'enseignant, supports utilisés, modalités d'évaluation, prise de parole dans la classe...).

L'approche interculturelle telle qu'elle est prônée dans l'enseignement des langues depuis plusieurs décennies prend tout son sens avec les EANA, la découverte d'une culture nouvelle se doublant d'une volonté de respecter la culture d'origine afin de raisonner non pas en termes de dévalorisation et de déficit mais de richesse et pluralité, comme le préconise Vigner (2009, p. 48) :

« Ainsi l'enseignement du français ne sera pas un enseignement de rupture, de dissociation, voire de dévalorisation de la culture d'origine dans une approche à la fois comparatiste et contrastive, dans un traitement de nature interculturelle ».

Cette perspective plurilingue et interculturelle peut encore se heurter à une vision monolingue et assimilationniste héritée de l'histoire de la France et de sa construction identitaire et linguistique qui s'est jouée en partie dans le cadre de l'éducation (Castellotti, 2008). D'autant que les enseignants ne sont en général pas formés à la didactique interculturelle et qu'ils en ont une représentation erronée. Auger (2010, p. 26) souligne ainsi la difficulté à mettre en place une véritable pédagogie interculturelle qui ne se limite pas à des « attributs du folklore culturel qui, de plus, peut renforcer les stéréotypes. » Pourtant différents travaux ont montré son intérêt (Abdallah-Preteuille, Zarate, Auger) pour l'enseignant comme pour les apprenants. Ainsi Auger (*op. cit.*, p. 68) considère que la didactique interculturelle permet aux élèves allophones de développer un savoir-être :

- découvrir les codes des différentes situations scolaires et sociales et de mieux s'y repérer,
- développer la confiance en soi,
- créer du lien et éviter l'exclusion,
- développer la relation à l'autre,

- contribuer à la construction identitaire,
- augmenter la motivation.

Les pratiques pédagogiques interculturelles nivellent également la relation verticale habituelle entre l'enseignant et les élèves en plaçant ces derniers en situation d'expertise et en valorisant leurs connaissances et leur vécu. Ils sont détenteurs d'un savoir qu'ils partagent et explicitent avec l'enseignant et entre pairs.

4.5. L'imbrication du langagier et du cognitif

Pour les élèves allophones scolarisés en France, l'apprentissage de la langue se double d'un développement cognitif tel qu'il se met en œuvre pour tout enfant dans le cadre scolaire. Le français joue ainsi un rôle direct dans le développement des capacités cognitives de l'EANA.

4.5.1. Le langage et la construction des savoirs

Le rôle essentiel du langage et des interactions sociales dans le processus de développement et la construction des connaissances n'est plus à démontrer (Vygotski, Bruner). Verbalisation et conceptualisation étant indissociables, il est essentiel de donner le plus rapidement possible aux élèves allophones débutants en français les moyens de s'exprimer et de communiquer dans la langue de scolarisation. Passée la première phase d'acquisition du français de survie⁶⁷, le travail doit rapidement porter sur des contenus langagiers scolaires qui vont aider l'élève à poursuivre son développement cognitif et à acquérir des savoirs et des savoir-faire dans toutes les disciplines. Un cercle vertueux s'enclenche alors : « le fonctionnement langagier suscite le fonctionnement intellectuel qui, à son tour, est source de langage » (Verdelhan-Bourgade, 2002a). Pour l'y aider, les activités collectives ou en petits groupes de manipulation, de découverte et d'échange sont à privilégier. Elles favorisent la co-construction des apprentissages et la verbalisation (Vygotski, 1934) avec l'étayage de l'enseignant (Bruner, 1983). En retour, la mise en mots et l'explication sont autant d'indices de surface des processus cognitifs qui ne peuvent être directement observés. Pour Le Ferrec (2011, p. 124), les apprentissages langagiers et cognitifs sont en interrelation et constituent le cœur des discours de scolarisation :

« Les opérations cognitives (par exemple, identifier/différencier des objets ou des phénomènes, établir des relations entre eux, les classer, les comparer), dès lors qu'il s'agit de les rendre intelligibles, audibles ou visibles, par exemple pour produire des connaissances, les transmettre ou les manipuler, nécessitent le langage, d'où le rôle essentiel qui lui est accordé dans les processus de cognition. »

Les différents discours disciplinaires sont donc liés à des opérations cognitives mais la difficulté

⁶⁷ Nous utilisons cette formulation en référence à la désignation des niveaux du CECRL dans lequel le niveau A2 est appelé « niveau de survie ».

réside dans le fait qu'elles ne peuvent être directement observables et donc identifiables. La dimension cognitive de la langue de scolarisation constitue ainsi la pierre d'achoppement du FLSco, elle est tout à la fois incontournable et extrêmement complexe à appréhender car elle renvoie aux processus cognitifs qui ne sont pas visibles et qu'il faut pourtant analyser, évaluer, développer à travers les performances linguistiques des élèves dans une langue seconde dont ils ont une maîtrise limitée. À cela s'ajoute la difficulté d'opérer une distinction entre les problèmes qui seraient de nature purement langagière et des troubles d'ordre cognitif qui ne permettent pas de réaliser la tâche demandée et que peut rencontrer tout élève allophone ou natif.

4.5.2. *Le rôle-clé de la production écrite dans l'acquisition des savoirs*

Parmi les différentes activités langagières travaillées en FLSco, la production écrite occupe une place particulière dans la construction des savoirs et des savoir-faire. L'écrit permet d'une part la mise à distance et l'explicitation nécessaires à l'acquisition des connaissances et d'autre part la conservation d'une trace du cheminement qui y conduit, les écrits intermédiaires (brouillons, plan, écrits de recherche, ...) jouant un rôle déterminant. Les travaux menés sur les niveaux de formulation en didactique des sciences pour les natifs (Giordan, 1978) gardent toute leur pertinence avec les élèves allophones, dans la mesure où « ils offrent des perspectives d'intervention pédagogique qui peuvent associer (...) traitement cognitif et traitement linguistique en opérant des variations portant sur le degré d'abstraction » (Vigner, 2009, p. 153). Cette proposition rejoint celle de Valérie Spaëth (2008, p. 80) d'appréhender différemment les discours disciplinaires et de mieux prendre en compte les formulations intermédiaires élaborées par les élèves, qu'elle nomme « "interdiscours" (par analogie avec les "interlangues") », avant de parvenir à la formulation experte. Ces contributions s'inscrivent dans une approche constructiviste des apprentissages en considérant que la construction des concepts passe par différents niveaux de conceptualisation qui se manifestent sur le plan langagier par des niveaux de formulation de plus en plus abstraits. Pour l'élève allophone, l'acquisition de compétences linguistiques permettant la production de ces écrits intermédiaires constitue un objectif d'apprentissage à part entière et « la verbalisation des contenus, des savoirs comme opération cognitive-langagière est à travailler comme telle » (*ibid.*). En outre ce travail peut être mené dans toutes les disciplines et ne concerne pas uniquement les disciplines scientifiques, même si de telles pratiques ne sont pas instituées dans toutes les didactiques. L'enseignant de FLS/FLSco, qui vise avant tout la construction de compétences langagières, n'a pas les mêmes attentes sur le plan conceptuel que l'enseignant de la discipline et n'est tenu par aucun programme officiel.

Le rôle-clé de la production dans la construction des savoirs ne concerne pas que l'écrit sur lequel se focalisent les exigences scolaires et il convient de rappeler qu'une partie des discours

d'apprentissage s'élaborent à l'oral comme nous l'avons montré *Supra* (voir Chap. I, section 4.3). D'autant que le recours à des phases orales favorise les activités de production écrite et la construction des savoirs :

« Les activités d'écriture sont d'autant plus efficaces qu'elles s'appuient sur des échanges oraux préalables (...). De ce fait, des activités intégratrices qui articulent verbalisations orales et productions écrites sur le long terme (...) remplissent un rôle déterminant dans la construction des connaissances, parce qu'elles donnent à l'élève le temps de hausser son niveau de formulation des concepts, de mûrir son savoir. » (Baudry et *al.*, 1997, p. 89).

Dans cette perspective, la difficulté pour les élèves allophones réside d'une part dans leur degré de maîtrise de la langue orale et d'autre part dans la très grande variété d'écrits à produire qui ne sont pas nécessairement des écrits linéaires et continus sur le modèle de la « rédaction » (pour ne citer que cet exemple le plus emblématique). L'élève doit certes apprendre à rédiger un texte, ce qui met en jeu des opérations mentales complexes comme nous l'avons vu, mais aussi à faire des listes, construire des tableaux, élaborer des graphiques, dessiner des schémas, construire des cartes mentales, etc. Ces différentes représentations sémiotiques sont autant de manières de penser les connaissances et renvoient à des processus cognitifs spécifiques (classement, catégorisation, hiérarchisation...). Ces aspects de l'écrit sont d'autant plus importants qu'ils n'existent pas nécessairement dans la culture scolaire d'origine des élèves ou qu'ils n'ont jamais été rencontrés quand il s'agit d'élèves peu ou pas scolarisés antérieurement.

4.5.3. Les catégories cognitivo-langagières

D'un point de vue didactique, l'analyse des processus cognitifs de l'élève peut être utile à l'enseignant si elle est mise en relation avec les compétences langagières nécessaires à leur mobilisation, « c'est-à-dire les représentations (au sens de mise en scène/en mots) discursives des processus cognitifs activés pour l'élaboration ou l'exposition du savoir » Beacco (2012, p. 120). Or il serait illusoire de croire à une correspondance systématique et univoque entre d'une part des formes linguistiques et d'autre part des opérations cognitives qui ne sont pas directement accessibles. La terminologie employée varie par ailleurs selon les périodes et les auteurs : « *fonction, type de texte* (narration, description injonction, argumentation...), *opérations discursives* (*Un niveau seuil*, 1976), *processus cognitifs* (représenter, interpréter, recouper, confronter, justifier), *opérations langagières* ...) termes qui ont en commun d'essayer d'articuler des processus d'élaboration du savoir et une forme verbale/textuelle. » (Beacco et *al.*, 2010, p. 22). L'élaboration d'un inventaire ou d'une typologie de ces catégories cognitivo-langagières en lien avec les différentes disciplines scolaires représente une tâche complexe à laquelle se sont essayés différents chercheurs.

Nous pouvons tout d'abord présenter les propositions du groupe de travail sur la maîtrise de la langue au collège (Baudry et *al.*, *op. cit.* : 55) qui met en relation « faits de langue et activités

intellectuelles » en distinguant quatre grandes catégories d'opérations cognitives : « généraliser/spécifier », « contextualiser/décontextualiser », « passer du concret à l'abstrait et vice versa », « catégoriser ». Pour chacune d'elles, les auteurs identifient les points de langue susceptibles de constituer des obstacles pour les élèves dans les différentes disciplines. Par exemple, dans la première catégorie consacrée à la généralisation et à la spécification, ils préconisent d'accorder une attention particulière à la valeur des temps, des articles et des majuscules.

Plus récemment, les travaux entrepris par le Conseil de l'Europe sur la langue de scolarisation établissent, dans différentes publications traitant des relations entre langue et matières scolaires, des entrées linguistiques reliées à des opérations cognitives que les auteurs nomment « fonctions cognitives-linguistiques » :

«[I]l semble qu'il existe un ensemble limité de fonctions langagières (ou fonctions cognitives-linguistiques comme nous les avons nommées) qui réapparaissent systématiquement dans les études comparatives de curriculum et qui semblent représenter verbalement des unités de base des contenus et des activités mentales (Vollmer 2007). (...) Ces fonctions reflètent d'une certaine manière la logique de l'expérience et de la construction des connaissances, et, de la sorte, des schémas cognitifs fondamentaux. En ce sens, ces fonctions sont à la fois de nature cognitive et linguistique, et elles sont très proches de la notion de capacités réflexives/cognitives. En voici quelques exemples : nommer/définir, décrire/comparer, raconter/rapporter, expliquer/illustrer, supposer/émettre une hypothèse, apprécier/évaluer, argumenter/raisonner, prendre position, négocier, modéliser. » (Beacco et al., 2015, p. 24)

Les auteurs (Beacco et al. 2010, p. 23) proposent par ailleurs de modéliser cet inventaire en macro-fonctions (« explorer, désigner, décrire, raconter, présenter, expliquer, évaluer, discuter, réfléchir, encourager ») se déclinant en micro-fonctions (« étiqueter, définir, pointer, spécifier, comparer, contraster, mettre en rapport, juger, apprécier, replacer, etc. »). On notera pour clore cette présentation succincte qu'ils insistent sur l'intérêt d'identifier des « fonctions discursives » qui soient communes à l'ensemble des matières enseignées afin d'assurer « des transversalités indispensables dans l'enseignement » (*ibid.* p. 24). Toutefois, aucun inventaire n'est proposé dans cette perspective et il faut se reporter aux publications spécifiques consacrées à la description linguistique de chaque matière (histoire, mathématiques, sciences) pour obtenir des listes d'opérations cognitives et des processus discursifs qui s'y rapportent.

Si on perçoit l'intérêt d'une telle catégorisation qui permet de mettre en relation les compétences langagières à construire chez les élèves allophones avec des opérations mentales attendues dans les différentes disciplines, il n'est toutefois pas évident de les appréhender d'un point de vue didactique et de les rendre opérationnelles dans le cadre de séquences de formation en français de scolarisation. Leur déclinaison sur le plan pédagogique reste donc encore à mettre en œuvre

même si quelques pistes ont pu être explorées. Babault (2018, p. 170) souligne de ce point de vue l'intérêt d'une ressource publiée aux éditions Canopé, *Écrire en FLS et FLSco* (Beaugrand & Lecocq, 2018) qui propose un module « consacré à la production écrite en langue de scolarisation [qui] est organisé suivant une double entrée : l'entrée par catégories linguistico-cognitives (...) déclinée en fonction des différentes disciplines. » Cet outil fait écho aux travaux du Conseil de l'Europe sur la langue de scolarisation mais aussi aux recherches menées en FLM par l'Institut National de Recherches Pédagogiques (INRP) sur les relations entre la production écrite et l'appropriation des savoirs dans différentes disciplines à travers les conduites langagières (la description, la narration, l'explication et l'argumentation) et qui ont donné lieu à une publication, *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines* (Lahanier-Reuter & Reuter, 2006).

4.6. La dimension langagière des disciplines : un enjeu sous-estimé

Nous avons présenté succinctement la dimension cognitive des savoirs disciplinaires, nous allons à présent explorer plus largement la dimension langagière, omniprésente dans toutes les matières scolaires. Celle-ci est largement sous-estimée et fait l'objet d'une représentation parcellaire, y compris de la part des enseignants de ces disciplines qui s'arrêtent souvent à des considérations lexicales ; chaque matière aurait ainsi son vocabulaire spécifique qu'il suffirait d'acquérir. Or la réalité est beaucoup plus complexe d'autant que la dimension langagière est liée à des aspects culturels et cognitifs déjà évoqués. En contexte scolaire le français n'est pas seulement une matière au même titre que les mathématiques ou l'histoire-géographie, il constitue le vecteur d'enseignement/apprentissage dans toutes les autres disciplines et l'élève doit apprendre à maîtriser, au-delà du lexique, des structures morphosyntaxiques, des actes langagiers et des discours spécifiques qui vont lui permettre de construire ses savoirs :

« La transmission des connaissances dans les différentes disciplines scolaires (y compris l'étude du « français » : langue, littérature et culture) se fait à travers des discours écrits et oraux (...). Ces discours ont évidemment leurs particularités lexicales en fonction des matières traitées (sciences, histoire, géographie, etc.) mais aussi leurs structures syntaxiques, leurs caractéristiques énonciatives et leurs organisations textuelles. » (Chiss, 2005, p. 61)

4.6.1. Spécificité vs transversalité

Une des difficultés du FLSco se situe dans le partage du champ d'intervention entre enseignant de FLS-FLSco et enseignants des autres matières. Celui-ci n'a pas vocation à prendre en charge des contenus disciplinaires mais en même temps les contenus langagiers sont nécessairement imbriqués aux disciplines qui ont chacune leurs spécificités en termes d'organisation du savoir, d'objets d'étude, de principes didactiques et de pratiques langagières à l'oral et à l'écrit. Au-delà

de celles-ci, il existe par ailleurs des compétences et connaissances transversales à plusieurs disciplines comme le rappelle Spaëth (2008, p. 63) :

« Les disciplines scolaires constituent, en effet, à la fois des ensembles discursifs spécifiques impliquant des modes d'interaction particuliers à l'écrit comme à l'oral, et des savoirs transversaux. »

L'une des options envisagées en didactique du FLSco serait de se focaliser sur ces compétences transversales à l'instar de Verdelhan-Bourgade (2003, pp. 148-149) qui propose de travailler prioritairement sur celles-ci à partir de trois axes :

- la compréhension des consignes à l'oral puis à l'écrit, notamment les consignes des manuels ;
- l'étude du manuel « comme outil de la scolarisation » pour en découvrir l'utilité et l'organisation ;
- le développement des compétences de reformulation « dans une interaction entre l'enseignant et les apprenants ».

L'intérêt d'un travail sur les consignes est également souligné pour les élèves natifs afin d'améliorer leurs « savoir-faire transversaux » et de leur donner « les moyens de l'autonomie » (Baudry et *al.*, 1997, p. 99) ; les auteurs recensent six autres savoir-faire qui concernent toutes les disciplines : l'appropriation de documents, la prise de notes, la schématisation, le résumé, l'exposé et la réalisation d'un dossier. D'autres méthodes de travail peuvent aussi être communes à plusieurs disciplines : recherche dans un dictionnaire, tenue des cahiers, utilisation de l'agenda et de Pronote, mise en forme d'un devoir, etc. Concernant les élèves allophones, il peut être judicieux de travailler sur les compétences verbales et non verbales ritualisées dans les interactions de classe. Spaëth (*op. cit.* p. 99) propose également d'étudier avec ces élèves la transversalité des concepts comme « celui de "transformation" qui opère dans plusieurs disciplines (biologie, géographie, mathématiques) » sans toutefois préciser la forme que pourrait prendre un tel objet d'étude. Nous retiendrons enfin la proposition de Vigner (2009, p. 159) d'organiser des activités autour de la lecture de titres qui constitue un « outil précieux d'élucidation du sens (...) qui permet au lecteur d'anticiper, de définir ce qu'on appelle un horizon d'attente ».

4.6.2. *Le poids du méta-*

La réflexion et la distanciation opérées par les élèves sur leurs connaissances et sur la façon de les construire et les utiliser constituent un bon indicateur de la réussite scolaire. Les habiletés métacognitives et métalinguistiques font l'objet d'une attention particulière dans les processus d'apprentissage dès l'école maternelle et l'entrée en littéracie joue un rôle majeur sur ce plan :

« Le fait d'apprendre à lire ou à écrire un type d'écriture quelconque constitue une leçon de métalinguistique et, indirectement, de métacognition. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture amène une prise de conscience des structures implicites du discours oral, qu'il s'agisse de phonèmes, de mots ou de phrases. » (Olson, 2006, p. 92).

Ce principe vaut pour tous les élèves, y compris l'apprenant allophone non scolarisé antérieurement. N'ayant jamais étudié la langue (ou les langues) qu'il parle, il n'a pas engagé ce processus réflexif et n'a aucune notion grammaticale et lexicale qu'il pourrait utiliser dans l'apprentissage d'une langue nouvelle, comme le font les allophones bien scolarisés. En commençant l'apprentissage de la lecture/écriture en langue seconde, il engage un travail de décontextualisation et de conceptualisation qui nécessite une prise de distance et la mise en place d'une réflexion métalinguistique sur la langue qui devient objet d'étude (conscience phonologique, fonctionnement du système alphabétique). Cette réflexion se poursuit avec la découverte du fonctionnement du code écrit puis, plus largement, de l'organisation linguistique de la langue. Cette découverte s'accompagne par ailleurs de l'acquisition d'un métalangage spécifique (*lettre, syllabe, mot, verbe, etc.*).

L'importance des processus métacognitifs et de la réflexion métalinguistique ne concerne pas que les NSA mais tous les élèves allophones quel que soit leur parcours scolaire antérieur :

« L'apprenant qui manipule deux langues, ou plus, développe en effet des compétences de nature métalinguistique : progressivement, il se fabrique une éducation linguistique, une conscience métalinguistique » (Duverger, 2005, p. 32).

La mise en place d'activités d'analyse contrastive entre la L1 et la L2 mérite de ce fait une attention particulière. Les travaux menés par Auger sur la comparaison des langues avec des EANA scolarisés au primaire et au secondaire sont de ce point de vue éclairants⁶⁸. Ils montrent qu'il est possible de réaliser ce type d'activités « à tous les niveaux linguistiques et communicationnels (phonétique, prosodique, lexical, syntaxique, discursif, interactionnel, mimo-gestuel, relation à l'espace et au temps, valeurs) (Auger, 2010, pp. 94-95). Citant Bouchard et Neucheze (1987), l'auteure spécifie les différents niveaux de formulations qu'il est possible d'impulser avec les élèves allophones :

- « - les formulations métalocutoires : portant sur les propriétés acoustiques ou articulatoires du message,
- les formulations métalinguistiques : portant sur les caractéristiques lexico-syntaxiques du code,
- les formulations métadiscursives : portant sur l'organisation sémantique du discours,
- les formulations métacommunicatives : portant sur l'organisation de l'évènement communicatif,

⁶⁸ Le DVD « Comparons nos langues » (2005) propose des exemples de séquences réalisées en classe et enregistrées à des fins formatives.

- les formulations méta-interactionnelles : portant sur une mise au point des rituels et des tabous relatifs à l'interaction. » (Auger, *op. cit.*, p. 96)

On mesure l'intérêt de cette réflexion dans le cadre plus large des différentes situations de scolarisation avec la possibilité d'établir des comparaisons entre des aspects spécifiquement disciplinaires sur le plan langagier, mais aussi culturel et cognitif. Des études contrastives de séances d'une même matière scolaire dans différents pays permettraient d'engager une réflexion sur les modalités d'enseignement, les supports utilisés ou encore les activités proposées.

Cette posture réflexive nécessite par ailleurs l'acquisition d'un métalangage spécifique qui concerne la discipline « français » mais aussi plus largement l'ensemble des disciplines scolaires. Parallèlement à l'acquisition du français comme langue seconde, l'EANA doit apprendre le lexique spécifique utilisé dans la matière "français" que les élèves natifs acquièrent progressivement au fil de leur scolarisation. Il doit ainsi non seulement apprendre à conjuguer les verbes mais aussi connaître des termes tels que *conjugaison, pronom personnel sujet, temps, mode, terminaison, etc.*, afin de comprendre le discours d'enseignement et d'apprentissage à l'oral comme à l'écrit. De même dans les autres matières, un métalangage disciplinaire spécifique est utilisé.

4.6.3. La part du lexique dans les disciplines

La spécificité langagière des disciplines scolaires s'incarne en premier lieu dans le lexique. Très souvent les enseignants considèrent que les difficultés des élèves trouvent leur origine dans l'absence de maîtrise d'un vocabulaire spécifique. Même si l'on peut considérer que cette focalisation est un peu l'arbre qui cache la forêt, il n'en demeure pas moins qu'il s'agit d'un point linguistique saillant en FLSco. Une étude de Lieury (1997) citée par Vigner (2009, p. 92) inventorie le nombre de mots techniques nouveaux dans les manuels de collège de la 6^e à la 3^e dans différentes matières. Outre le nombre élevé de mots nouveaux à acquérir sur l'ensemble des quatre années, l'étude révèle une forte disparité entre les disciplines. Nous reproduisons ci-dessous le tableau proposé par Vigner (*ibid.*).

Tableau n°4 - Nombre de mots techniques nouveaux dans les manuels de collège de la 6^e à la 3^e (Lieury, 1997) :

	6 ^e		5 ^e		4 ^e		3 ^e	
	Total manuel	Acquis (estimé)	Total manuel	Acquis (estimé)	Total manuel	Acquis (estimé)	Total manuel	Acquis (estimé)
Français	1 989	537	2 622	1 373	5 379	3 771	7 049	4 934
Histoire-Géographie	1 912	760	4 211	2 357	5 893	3 311	6 722	5 041
Éducation civique	872	357	421	240	1 646	1 136	2 917	2 159
Anglais	716	443	1 164	768	2 354	1 601	2 272	1 159
Biologie	402	120	776	388	1 099	617	2 456	1 817
Physique			212	110	1 131	701	2 133	1 642
Mathématiques	167	88	203	124	571	388	440	286

Contrairement au langage courant, la synonymie n'est généralement pas opérante dans les différents champs disciplinaires car chaque terme renvoie à une notion précise. Cette compétence lexicale travaillée dans le cadre du cours de français tout au long de la scolarité pour enrichir le vocabulaire des élèves et éviter les phénomènes de répétitions dans les productions écrites ne peut donc être transférée dans les autres disciplines. Ainsi, s'il est possible de remplacer le mot *milieu* par *centre* dans une phrase ordinaire telle que « *La table est au milieu de la pièce* », cette substitution est inopérante en mathématiques où *milieu* et *centre* renvoient à deux objets géométriques distincts. Dans un outil pédagogique consacré à l'enseignement des mathématiques aux élèves allophones, Blanchard et al. (2004) proposent une série d'activités lexicales axées sur cette difficulté linguistique particulière pour les EANA.

Cette « tendance à la monosémie » (Le Ferrec, 2011, p. 180) au sein d'une même discipline se double d'un second phénomène de polysémie entre les différentes matières d'une part et entre l'usage spécialisé et l'usage courant d'autre part. Les quelques exemples suivants illustrent ce phénomène de « double polysémie » (Spaëth, 2008, p. 92) :

Tableau n°5 - Exemples de termes polysémie en FLSco et en français ordinaire :

	Français ordinaire (acception fréquente)	Français de scolarisation Exemple 1	Français de scolarisation Exemple 2
Figure	Le visage	En français : la figure de style	En mathématiques : la figure géométrique
Hyperbole	-	En français : une figure de rhétorique de mise en relief	En mathématiques : une courbe plane non fermée spécifique
Sommet	Le point culminant d'un relief (acception correspondant à la géographie)	En histoire : une conférence internationale	En géométrie : le point d'intersection des côtés d'une figure

Milieu	Le point central d'un espace donné	En SVT : un environnement naturel	En mathématiques : le point équidistant des extrémités d'un segment
Article	Un écrit dans un journal, une publication	En français : un déterminant	En EMC : une partie dans un code ou une loi
Solution	Le moyen utilisé pour résoudre un problème	En physique-chimie : un mélange liquide homogène	En mathématiques : l'ensemble des opérations effectuées à partir des données d'un problème pour le résoudre
Produit	Ce qui naît d'une activité de l'homme	En maths : le résultat d'une multiplication	En chimie : le résultat d'une réaction

À la lumière de ces éléments, il apparaît pertinent de réhabiliter l'enseignement du vocabulaire en FLSco (Verdelhan-Bourgade, 2002a ; Collès, 2008) afin de permettre aux élèves allophones d'acquérir un certain lexique mais aussi et surtout de percevoir les phénomènes de monosémie/polysémie présentés. Le travail sur la morphologie dérivationnelle et l'étymologie constitue également des pistes pédagogiques pertinentes car elles permettent aux élèves de développer des stratégies de compréhension des mots nouveaux.

4.6.4. *Le français comme matière : une discipline en tension*

Nous avons jusqu'à présent focalisé nos propos sur le français vecteur des apprentissages dans toutes les disciplines mais il convient de rappeler que le français de scolarisation inclut également le français comme objet d'enseignement, c'est-à-dire comme relevant d'une discipline scolaire à part entière. Or celle-ci est l'une des plus difficiles à intégrer pour les élèves allophones dans les niveaux du secondaire. Si en école élémentaire au cycle deux les contenus s'organisent essentiellement autour de la construction des compétences orales et littéraciques qui se poursuit au cycle des consolidations, une rupture s'opère avec le passage au collège et une focalisation sur deux objets d'étude : la littérature et l'étude de la langue. On assiste donc à un changement de statut de la discipline que le manuel scolaire incarne tout particulièrement. Il suffit en effet de consulter un manuel de CM2 et un manuel de 6^e pour mesurer le fossé entre les deux niveaux alors même que la classe de 6^e, dernière année du cycle trois, doit se placer dans la continuité du CM1 et du CM2. Les programmes officiels de français sont également révélateurs de cette rupture car ils distinguent explicitement les repères de progressivité entre le CM1-CM2 d'une part et de la 6^e d'autre part, ainsi que les finalités de l'enseignement entre l'école et le collège :

« En CM1 et CM2, l'ensemble de l'enseignement du français revient aux professeurs des écoles et les activités d'oral, de lecture et d'écriture sont intégrées dans l'ensemble des enseignements.

En 6^e, cet enseignement est assuré par le professeur de français, spécialiste de littérature et de langue française. Tous les autres enseignements concourent à la maîtrise de la langue. » (MENESR, 2015b, p. 98).

La littérature constitue donc la référence principale de la discipline français autour de laquelle viennent s'articuler les activités de lecture, d'étude de la langue (« grammaire, orthographe, lexique ») mais aussi de production d'écrit :

« En 6^e, l'écriture trouve place tout au long de la séquence, précédant, accompagnant et suivant la lecture des œuvres littéraires étudiées, en interaction avec les textes qui peuvent être aussi bien des réponses à des problèmes d'écriture que les élèves se sont posés que des modèles à imiter ou détourner. » (*ibid.* p. 115).

Elle s'inscrit également dans une perspective plus large de construction d'un patrimoine culturel commun ce qui conduit Chnane-Davin (2004, p. 73) à la considérer comme « un héritage culturel et formateur à la fois de la personne et du citoyen. »

L'inclusion dans cette discipline au collège est donc conditionnée à la capacité de l'élève allophone à comprendre des textes littéraires de différents genres et de différentes époques, textes que l'on peut considérer comme faisant partie des moins accessibles dans l'éventail très large des genres de textes étudiés au collège car « c'est dans la littérature que sont exposées les formes les plus subtiles et les plus complexes d'une langue, y compris ses nuances sémantiques et ses ambiguïtés » (Beacco et al., 2015, p. 67). Or, en se limitant aux textes littéraires pour étudier la langue et proposer des projets d'écriture, on ne donne qu'une vision partielle de celle-ci et les aspects linguistiques étudiés ne répondent pas aux besoins des élèves pour la maîtrise d'autres genres de discours scolaires et notamment ceux utilisés dans les autres disciplines comme le texte documentaire.

La discipline « français » souffre ainsi d'un malentendu quant à son champ d'intervention de la part des enseignants des autres matières en raison d'une « confusion entre "français" et "discipline français" (...), une "tension entre la discipline de prestige privilégiant la culture française lettrée et la discipline utilitaire, tâcheronne des compétences langagières ordinaires" (Halté, 1993) » (*ibid.*). Le français peut alors être perçu uniquement dans sa fonction instrumentale au service des autres matières, ce qui conduit les enseignants de celles-ci à se focaliser sur les problèmes grammaticaux et orthographiques rencontrés par l'élève qui relèvent selon eux de la compétence de l'enseignant de français. Si le législateur rappelle à plusieurs reprises (socle commun, programmes du français et des autres matières) que la maîtrise de la langue concerne l'ensemble des enseignements, cet impératif vient se heurter à une « idée reçue selon laquelle la langue doit être absolument en place pour que les savoirs disciplinaires puissent se construire » (Baudry et al., 1997, p. 37). En outre les programmes de français ne laissent dans les faits aucun espace pour un travail systématique sur d'autres genres de textes. On peut donc

déplorer une absence de réflexion interdisciplinaire sur la prise en charge du développement des compétences langagières (linguistiques et discursives) dans toutes les disciplines et l'absence d'une réelle transversalité du français qui demeure dans la pratique une matière cloisonnée.

4.6.5. *Le traitement délicat des consignes par les apprenants*

Verdelhan-Bourgade (2002, p. 106) considère que la consigne constitue « l'ossature de l'activité scolaire ». En sciences de l'éducation (Zakhartchouk) comme en DDL (Rivière), elle fait ainsi l'objet d'une attention particulière car dans toutes les situations d'enseignement sa compréhension conditionne la réussite des apprenants. Les recherches portent principalement sur ses finalités, sa formulation, son traitement par l'élève et les écarts entre l'activité attendue par l'enseignant et l'activité effectivement réalisée. Pour les élèves allophones, ces différents enjeux se combinent à un enjeu langagier supplémentaire car « elles constituent non seulement un *outil* d'accès aux savoirs et aux apprentissages disciplinaires, mais aussi un *objet* de discours à s'approprier, avec lequel ils doivent être familiers. » (Rivière, 2010, p. 43). Ainsi pour Verdelhan-Bourgade (2002a, p. 234) la compréhension d'une consigne et la réalisation de la tâche effectivement attendue dépend d'un traitement sur deux plans distincts : linguistique (syntaxique et lexical, notamment le métalangage) et cognitif (modélisation de la tâche à accomplir avec différentes étapes). Sur le plan linguistique, Spaëth (2008) et Le Ferrec (2011) ont montré la variété des formes linguistiques dans les manuels scolaires. Le Ferrec identifie ainsi plusieurs niveaux de difficulté qui peuvent constituer autant d'obstacles à la compréhension : l'hétérogénéité des modes verbaux utilisés (impératif, infinitif, indicatif) et des types de discours mobilisés (injonctif, informatif, explicatif voire narratif), la complexité syntaxique (subordonnées relatives, groupes nominaux longs avec compléments du nom enchâssés, gérondif, etc.) et lexicale (variété des verbes et polysémie), la part d'implicite, la variété typographique et les valeurs de la ponctuation. Cette analyse permet de mesurer la difficulté de l'élève allophone pour parvenir à comprendre ce qu'on attend de lui dans l'activité. À cela on peut également ajouter chez certains enseignants une tendance à la reformulation à l'oral d'une consigne écrite, effectuée dans le but d'aider l'élève, mais qui peut avoir l'effet inverse et brouiller la consigne initiale en produisant « une altération plus ou moins importante du contenu et du faire à réaliser » (Rivière, *op. cit.*).

Le discours de consigne est généralement présenté comme relevant d'un savoir-faire transversal et peut être en cela intégré dans le domaine deux du socle commun « les méthodes et outils pour apprendre ». Le travail langagier effectué sur les consignes avec les élèves allophones permet également, comme avec les élèves natifs, d'acquérir des compétences métacognitives en développant « la capacité à planifier la tâche, à se la représenter, à anticiper le résultat final »

(Zakhartchouk, 2010, p. 72). Toutefois, si la consigne est effectivement présente dans toutes les matières, elle n'en conserve pas moins un caractère spécifique selon les disciplines dans lesquelles elle est mobilisée et ne prend effectivement « son sens qu'à l'intérieur d'une séquence singulière, par rapport à ce qui précède, à ce qui est visé, à ce qui suivra ». (Le Ferrec, 2011, p. 151). Il convient par ailleurs d'établir une distinction entre les consignes données par l'enseignant dans un cadre large de gestion de classe, « les consignes organisationnelles », qui sont le plus souvent transmises oralement, et les consignes en lien avec les apprentissages disciplinaires (Zakhartchouk, *op. cit.* p. 64).

4.7. Une pluralité de registres sémiotiques

4.7.1. Des objets complexes à décrypter

Nous l'avons déjà évoqué à plusieurs reprises, dans le cadre scolaire les élèves ne sont pas seulement confrontés à des textes écrits mais à une multiplicité d'autres représentations sémiotiques⁶⁹ qui coexistent dans les diverses disciplines et qu'ils doivent être en capacité d'identifier, de comprendre et de commenter à l'oral et à l'écrit. Désigner par différents syntagmes, tels que « systèmes sémiotiques », « langages », « composante sémiotique », « codifications sémiotiques », ces représentations⁷⁰ correspondent à des « dispositifs pluricodés » (Vigner, 2009, p. 175) qui combinent, dans des proportions variées, des langages de différents types (figuratif, graphique, iconique, numérique, etc.) qui peuvent être ou non légendés.

Leur opacité est souvent sous-estimée car elles font peu, voire pas, appel au langage verbal et semblent être prioritairement visuelles. Contrairement à l'écriture alphabétique qui constitue un code dans lequel il n'y a généralement pas de lien entre le mot écrit, le signifiant, et son signifié (Saussure, 1972), une partie de ces systèmes sémiotiques entretiennent des relations plus ou moins distantes avec les objets qu'ils représentent.

Vaillant (1999, p. 29), en se référant aux travaux de Peirce⁷¹, distingue ainsi trois types de relations entre un signe et son objet :

⁶⁹ Nous empruntons cette terminologie à Duval (1993) didacticien des mathématiques. Elle nous apparaît la plus pertinente pour désigner l'ensemble des langages, y compris le langage verbal, qui circulent dans le cadre scolaire.

⁷⁰ Précisons que le langage verbal est généralement inclus dans ces différentes dénominations, la langue écrite étant également un système sémiotique parmi d'autres.

⁷¹ Peirce est considéré comme le précurseur de la sémiotique avec Saussure qui a le premier initié la sémiologie comme « la science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale » (1972, p. 33). Pierce, dans une perspective philosophique plutôt que linguistique, établit trois catégories de signes différents : l'icône, l'indice et le symbole. « L'icône (...) a une relation analogique avec ce qu'elle représente (photo), l'index ou indice (...) a une relation de causalité physique (trace de pas) et le symbole (...) est une classe de signes conventionnels (drapeaux, langues) » (Mucchielli, 2009, p. 231). Le second apport de Peirce à la sémiotique est de dépasser la relation binaire établie par Saussure (*op. cit.*, p. 99) entre signifiant et signifié pour introduire un troisième pôle, le référent, c'est-à-dire ce que le signe représente.

- « - le signifiant est sur le même plan de réalité que son objet, (...)
- le signifiant ressemble à son objet, (...)
- le signifiant n'a pas de rapport autre que conventionnel avec son objet. »

Si on prend l'exemple d'un paysage à étudier en géographie, dans le premier type il peut s'agir d'une photographie de ce paysage, dans le second d'un croquis du même paysage et pour le troisième ce peut être un texte qui le décrit. Un même référent peut donc être représenté dans différentes catégories.

Les similitudes possibles entre l'objet et sa représentation peuvent laisser croire à une certaine transparence et donc à une plus grande facilité de compréhension pour l'élève par rapport au texte écrit qui relève d'un code arbitraire. Ces langages sémiotiques sont pourtant faussement accessibles et nécessitent des compétences de lecture spécifiques. D'une part, les représentations du premier type les plus proches de la réalité (photographies ou images) sont polysémiques, ce qui peut donner lieu à plusieurs interprétations. Comme l'a montré Barthes (1964) une image comporte deux niveaux de signification distincts : un premier niveau littéral, le sens dénoté, qui est le niveau le plus neutre possible et s'établit en identifiant les signes élémentaires (formes, objets, couleurs, etc.) qui composent l'image et un second niveau symbolique et culturel, le sens connoté, qui correspond à l'interprétation de ces signes. Or, celle-ci varie d'un lecteur à un autre selon son histoire, sa culture, ses connaissances, etc. Même si les images proposées dans le cadre scolaire ne sont pas de nature publicitaire comme celles étudiées par Barthes, on peut considérer que toute image est par nature polysémique et qu'il en sera de même pour un élève confronté à des représentations sémiotiques scolaires. D'autre part, pour le second type, certaines représentations peuvent comporter des traits de ressemblance physiques avec l'objet mais aussi avec des propriétés attribuées à l'objet qui sont alors non visibles et sont représentées par « un symbolisme en partie arbitraire » (Vaillant, *op. cit.*, p. 40). Eco (1968, cité par Vaillant, *ibid.*) montre ainsi le caractère hautement conventionnel, culturel et complexe du signe iconique qui représente « un certain modèle perceptif de l'objet et non l'objet lui-même » (*ibid.*, p. 43). La ressemblance entre l'objet et son signifiant n'est donc pas nécessairement évidente en raison de propriétés non visibles ou de caractéristiques culturelles inconnues de celui qui regarde l'image.

Par ailleurs ces représentations sémiotiques mobilisent des compétences cognitives spécifiques sur le plan organisationnel et pour le traitement des données qu'elles comportent. Contrairement à la langue verbale, qui se concrétise de manière linéaire à l'écrit, leur organisation spatiale est le plus souvent non linéaire et discontinue, ce qui modifie l'ordre de lecture des éléments qui les composent et la perception de leur organisation logique. Verdelhan-Bourgade (2002a, p. 233) cite ainsi l'exemple de la représentation en colonnes ou en tableaux qui constitue une

structuration spécifique des connaissances dans le cadre scolaire qui peut être peu présente dans l'environnement social d'un élève allophone ou ne pas être un mode de représentation qui existe dans sa culture d'origine. De plus, ces représentations comportent des informations multiples qu'il faut savoir mettre en relation et elles constituent « des outils de structuration des connaissances » qui correspondent souvent à « des opérations mentales de catégorisation et de généralisation » (Le Ferrec, 2008, p. 118).

Si elles font peu appel au langage verbal dans leur composition, dans le cadre scolaire elles sont en revanche des objets ou supports d'apprentissage qui font nécessairement intervenir une part langagière :

« Bien des connaissances peuvent s'exprimer dans des systèmes sémiotiques qui leur sont propres et qui font peu intervenir le langage : écriture opératoire, calcul, symboles, formules, données chiffrées, cartes, schéma, figures, photographies, ... Ces codes sont autonomes mais ils ont besoin d'être verbalisés pour la discussion, le commentaire ou l'enseignement. » (Beacco et al., 2010, p. 7).

Ces opérations et représentations multiformes doivent faire l'objet d'activités communicatives spécifiques à l'oral comme à l'écrit, mais les compétences attendues pour y parvenir restent pour le moins floues dans les programmes des différentes disciplines. On demande ainsi à l'élève de savoir « utiliser » et « employer » ces modes de représentations et de pouvoir « prélever et organiser les informations » (MENESR, 2015b) à partir de ces supports sans plus de précisions sur le plan méthodologique.

L'étude de ces différentes représentations sémiotiques dans le cadre scolaire met donc en jeu simultanément des capacités perceptives, cognitives et langagières qui relèvent pour la plupart d'un curriculum caché comme le soulignent Bautier & Rayou (2013, p. 34) :

« Enfin, et c'est une autre caractéristique tant de ces documents que des situations de travail installées dans les classes, les non-dits concernant le travail cognitif et langagier à mettre en œuvre pour « lire » et effectuer le travail demandé laissent à la charge de l'élève son identification, alors même que l'ensemble de ce dispositif de travail est censé les conduire à la construction de savoirs nouveaux thématiques et génériques. »

Ce constat, posé pour tous les élèves, prend un écho particulier quand il s'agit des élèves allophones qui ne disposent pas des mêmes compétences langagières.

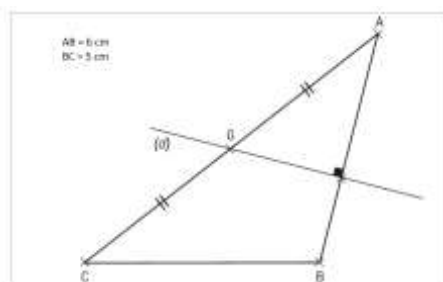
4.7.2. Des mathématiques à la géographie : des types variés de représentations sémiotiques

Selon les disciplines scolaires, les types de représentations ne sont pas les mêmes et leur quantité varie. Par ailleurs certaines représentations sont utilisées dans plusieurs matières mais selon des modalités distinctes. On retrouve ainsi des graphiques en mathématiques, en géographie et en

sciences. Mais si en mathématiques le graphique, étudié dans le domaine de la gestion des données en lien avec le travail sur les tableurs, constitue un objet d'apprentissage spécifique pour les élèves, en revanche en géographie ou en sciences il est plus utilisé comme document support permettant la présentation de certaines données en lien avec l'objet étudié.

• **En mathématiques...**

Les représentations sémiotiques sont consubstantielles des mathématiques. Elles permettent de représenter les objets mathématiques par des systèmes de signes spécifiques qui font peu intervenir le langage naturel. Ce que les programmes officiels désignent comme « les langages mathématiques » prend des formes très variées : représentations géométriques, écritures algébriques, représentations graphiques, écritures arithmétiques, etc. De telles représentations font intervenir des symboles, des lettres, des nombres, des abréviations qui peuvent s'organiser différemment d'un registre à un autre. À titre d'exemple nous présentons cette construction géométrique :



Elle comporte de multiples codes :

- des tracés à la règle qui représente un triangle et une droite,
- des lettres pour marquer différents points (sommets du triangle, point d'intersection, milieu d'un côté) mais aussi pour désigner la droite (d) et pour indiquer des distances AB et BC,
- des symboles : le petit carré noir pour symboliser l'angle droit, les doubles barres pour marquer l'égalité des longueurs, les parenthèses pour représenter la droite, la croix pour localiser un point,
- une abréviation, *cm*, pour l'unité de mesure.

Ces registres de représentations sémiotiques et leur rôle dans l'acquisition des concepts mathématiques ont notamment été étudiés par Duval (1993, 2005, 2006) qui souligne l'importance d'établir « une distinction entre un objet et sa représentation » (*id.*, 1993, p. 37). Pour ce chercheur la conversion d'une représentation, c'est-à-dire le passage d'un registre à un autre, joue un rôle essentiel dans la conceptualisation au cours de l'apprentissage (exemple le passage d'une écriture algébrique à une représentation graphique). Or, chez certains élèves, les

différents registres de représentations sont cloisonnés ce qui empêche la reconnaissance d'un même objet représenté dans des systèmes sémiotiques différents. Le passage d'une écriture décimale à une écriture fractionnaire d'un nombre constitue un exemple significatif :

Écriture fractionnaire	Écriture décimale
$\frac{25}{100}$	0,25

Certains élèves ne parviennent pas à comprendre que ces deux représentations correspondent au même nombre, font des erreurs dans le passage de l'une à l'autre ou ne mobilisent pas à bon escient la conversion d'une écriture à une autre pour réaliser des calculs. Ils peuvent ainsi parvenir à résoudre un calcul du type $1 + 0,5 + 0,25 + 0,2 + ? = 2$ mais pas $1 + 1/2 + 1/4 + 1/5 + ? = 2$ (*op. cit.*, 2005).

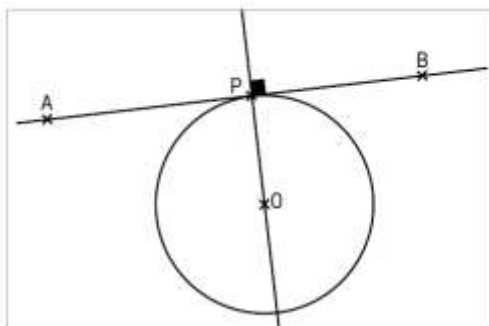
Cette capacité de conversion est d'autant plus difficile à acquérir que les registres ont des organisations différentes et que la mobilisation d'un concept d'un registre à un autre n'est pas équivalente. Duval (2006) distingue ainsi les registres discursifs (exemples : le « langage naturel » ou l'écriture algébrique) et les registres non discursifs (la construction géométrique ou le graphe). En géométrie, un programme de construction de figure est ainsi généralement proposé aux élèves sous la forme d'un texte écrit respectant une chronologie précise que l'élève doit convertir en tracés successifs correspondant aux différentes étapes de la production pour parvenir à la figure complète comme le montre l'exemple suivant⁷² :

Effectue le programme de construction proposé :

- Placer les points A et B.
- Tracer la droite qui passe par A et B.
- Placer le point O tel que O n'appartient pas à (AB).
- Tracer la droite perpendiculaire à (AB) passant par O.
- La droite perpendiculaire coupe (AB) en P. Placer le point P.
- Tracer le cercle de centre O qui passe par P.

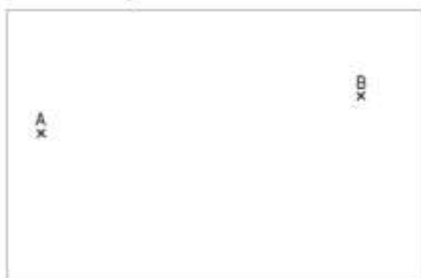
Cet énoncé doit conduire à la construction suivante :

⁷² Représentations issues du module 2 de *Ecrire en FLS et FLSCO* (Beaugrand & Lecocq, 2018) : séquence 7 dans la partie « Relater-narrer » qui vise à apprendre aux élèves à rédiger un programme de construction à partir de représentations géométriques.

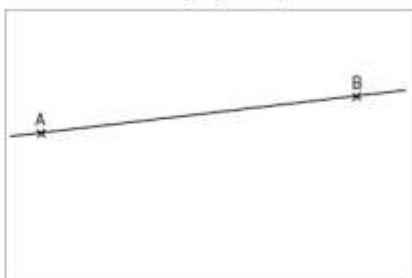


Pour y parvenir, les élèves doivent convertir les phrases en des représentations géométriques précises qui s'articulent les unes aux autres :

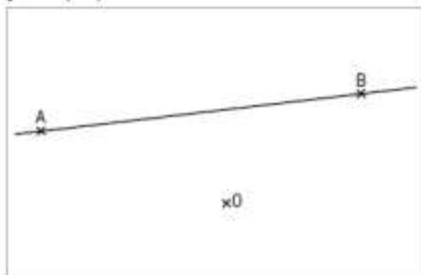
1. Placer les points A et B.



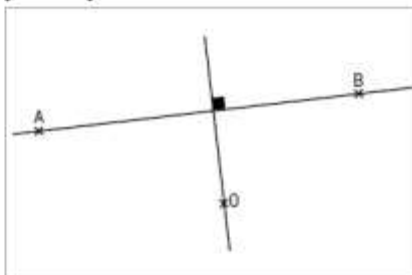
2. Tracer la droite qui passe par A et B.



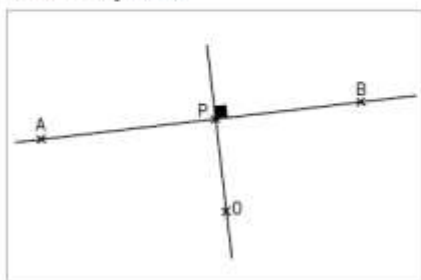
3. Placer le point O tel que O n'appartient pas à (AB).



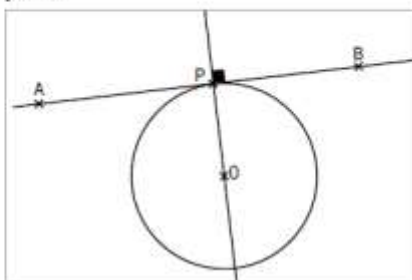
4. Tracer la droite perpendiculaire à (AB) passant par O.



5. La droite perpendiculaire coupe (AB) en P. Placer le point P.



6. Tracer le cercle de centre O qui passe par P.



Pour favoriser la coordination des registres de représentations et garantir une réelle activité de conceptualisation chez les élèves, différents types de tâches peuvent être proposés⁷³. Selon

⁷³ Duval (1993, p. 42) distingue ainsi l'illustration (« conversion d'une représentation linguistique en une représentation figurale »), la traduction (« conversion d'une représentation linguistique dans une langue donnée en une représentation linguistique d'une autre langue ou d'un autre type de langage ») et la description (« conversion d'une représentation non verbales (schéma, figure, graphe) en une représentation linguistique »).

l'auteur, les activités de conversion les plus complexes sont les problèmes mathématiques formulés à partir d'énoncés :

« [L]a résolution de tels problèmes dépend d'abord de la compréhension de l'énoncé et de la conversion des informations pertinentes qui y sont présentées : il s'agit de passer d'une description discursive d'objets relevant du champ de la question posée à une écriture symbolique (numérique ou littérale) de leurs relations telles qu'elles sont marquées linguistiquement, et souvent de façon très variable, dans le texte de l'énoncé. C'est seulement à partir de cette écriture symbolique que les traitements mathématiques (...) peuvent être appliqués. Or l'effectuation de ce passage ne dépend pas de la connaissance de ces traitements ou des formules qui les initialisent. Car ce ne sont donc pas les nombres qui importent dans l'énoncé de tels problèmes mais les syntagme nominaux et verbaux qui leur donnent un sens relationnel. » (*id.*, 1993, p. 62)

L'auteur explique ainsi que la réussite de l'activité mathématique est conditionnée dans un premier temps à la compréhension de l'énoncé du problème, à la sélection des données pertinentes et à leur mise en relation. Alors seulement se met en place la conversion de ces informations en représentations mathématiques et leur traitement. Enfin l'élève doit opérer une nouvelle conversion en traduisant le résultat obtenu dans une écriture symbolique en un énoncé langagier qui permet de répondre à la question posée. Le registre verbal est donc aussi important que les autres registres purement mathématiques dans cette discipline et le passage du premier aux seconds et inversement constitue un enjeu fondamental dans l'apprentissage pour les élèves.

- **... Et dans les autres disciplines**

La question des représentations sémiotiques se pose différemment dans les autres disciplines où le langage verbal tient une place plus importante dans la désignation des savoirs, mais ces systèmes sémiotiques n'en demeurent pas moins des objets d'étude fondamentaux liés aux connaissances disciplinaires.

En géographie, la représentation de la réalité spatiale constitue le point clé de l'enseignement de la discipline. Différents types de représentations peuvent être utilisés (schémas, graphiques, textes, etc.) mais les cartes et les photographies sont les deux modes de représentations privilégiés, l'étude des paysages occupant une place majeure dans les instructions officielles depuis les années quatre-vingt-dix (Arnould & Biaggi, 2004). Les auteurs soulignent également l'intérêt du croquis permettant de travailler sur la sélection, la localisation et la hiérarchisation des informations.

En histoire, les connaissances se construisent pour partie par l'étude de traces qui peuvent prendre la forme de textes écrits mais aussi d'objets (les vestiges) qui ne peuvent être observés directement par les élèves et qui sont donc présentés par le biais de photographies ou de dessins de reconstitution. Delporte et Gachet (2004) déplorent cependant le manque d'études portant sur la nature et le statut du document iconographique dans la discipline alors qu'il constitue un

support difficile à décoder pour les élèves, notamment pour les images anciennes qui renvoient à des codes culturels inconnus. Par conséquent il importe d'apprendre à distinguer les différents types d'images, de comprendre qu'elles sont toujours une construction de la réalité qui peut être interprétée de différentes manières et qu'elles peuvent être commandées ou manipulées ; pour les auteurs, la lecture d'images doit être considérée une compétence transversale. La frise chronologique et la carte historique constituent également deux autres systèmes de représentations des connaissances fréquemment utilisées en histoire. Elles mettent en jeu des notions de repères, temporels mais aussi spatiaux, et d'échelles et qui sont complexes à décrypter pour les élèves.

En sciences enfin, les représentations sémiotiques sont également multiples tant en réception qu'en production. Comme en mathématiques, elles peuvent servir à représenter des concepts disciplinaires, par exemple à travers les schémas électriques ou les symboles et formules chimiques. Mais elles interviennent également dans les tâches données aux élèves et constituent alors des sources documentaires composites (schémas, graphiques, tableaux, photographies, etc.) mobilisées pour la construction des savoirs. Par ailleurs les élèves doivent rendre compte de leur activité, notamment dans le cadre de la démarche expérimentale, par divers modes de représentations comme le dessin, le croquis, le schéma ou le graphique qui se combinent généralement avec du texte.

Ainsi les questions de traitement et de conversion dans les différents registres sémiotiques posées dans le cadre de la didactique des mathématiques nous semblent pouvoir être étendues à toutes les disciplines qui mobilisent différents systèmes sémiotiques.

4.7.3. Décodage, encodage, transcodage et médiation : des exigences cognitives

Face à toute représentation sémiotique, l'élève doit mettre en œuvre des procédures de décodage pour parvenir à la comprendre. Or, contrairement à la langue verbale qui se concrétise de manière linéaire à l'écrit par une suite de mots et pour laquelle les mécanismes de la compréhension sont bien identifiés, ces types de documents font appel à des codes en partie non verbaux et nécessitent des stratégies de lecture différentes et variables d'un document à un autre. Ils se constituent en système complexe combinant des unités signifiantes plus petites qui sont configurées d'une manière spécifique afin de produire un message ; il y a donc un double niveau de compréhension à acquérir. De même qu'en lecture il ne suffit pas de lire les mots isolément pour comprendre une phrase ou un texte, la lecture d'une carte schématisée en géographie nécessite d'identifier à

un premier niveau les signes élémentaires qui la composent (les figurés symboliques⁷⁴ et leur signification, la délimitation des espaces, l'échelle, le titrage) puis de mettre en relation ces différents éléments pour pouvoir interpréter la carte. Le premier niveau de lecture, qui correspond à un niveau de traitement informatif, n'est pas suffisant pour accéder à un niveau de compréhension supérieur de la représentation et l'élève doit aussi analyser et mettre en relation ces informations pour qu'un travail interprétatif s'opère. Pour illustrer notre propos, nous pouvons prendre un autre exemple en géographie avec la description d'une photographie d'un paysage urbain proposée dans un manuel d'histoire-géographie de 6^e ⁷⁵ :



Il ne suffit pas que l'élève puisse décrire les grands ensembles de ce paysage par plan comme on le lui apprend (ici une légende numérotée aide l'élève à identifier les grands ensembles qui composent ce paysage urbain), il faut également qu'il mette les informations ainsi obtenues en relation et engage un travail interprétatif pour expliquer en quoi ce paysage est représentatif de l'organisation d'une métropole d'un pays en développement et ce qu'il apporte comme connaissance sur la manière dont l'homme construit l'espace.

Cette difficulté est d'autant plus grande qu'il arrive fréquemment que les élèves doivent mettre en relation des informations issues de plusieurs documents. En sciences ils peuvent ainsi travailler à partir d'un graphique, un texte et une représentation schématique d'une expérience, en histoire ce peut être une tâche complexe à partir d'un schéma, d'un texte et d'une reconstitution dessinée. Cette complexité est ainsi analysée par Bautier et *al.* (2012, p. 65).

« La lecture d'un document composite implique de maîtriser aussi les codes propres à chaque composante sémiotique (image, graphique, texte, schéma...) ainsi que les codes permettant

⁷⁴ Sur une carte en histoire-géographie on peut ainsi distinguer trois catégories de figurés : « les figurés ponctuels (point, carré, cercle, triangle, etc.) ; les figurés linéaires (flèche, ligne, etc.) ; les figurés de surface (aplat de couleur, hachures, etc.) » (Delporte, in Beaugrand & Lecocq, 2018)

⁷⁵ « Vue du centre-ville de la métropole, situé sur l'île de Lagos » in *Histoire, géographie, enseignement moral et civique 6^e cycle 3*, Hazar-Tourillon A.-M. & Cote S. (dir.), Nathan, 2016, p.175).

de mettre en rapport les différents documents les uns avec les autres – indications verbales (les légendes) ou non verbales (contiguïté dans l'espace de la page, flèches, encadrés) des rapports entre ces composantes. (...) La souplesse d'utilisation de ces documents fragmentés et non linéaires, qui permet à ses utilisateurs de choisir les informations dont ils ont besoin pour les aider à construire un modèle mental, a pour contrepartie une exigence cognitive plus grande, à la fois parce qu'ils sont moins guidés par une organisation rhétorique du texte et parce que les aspects métacognitifs liés à la régulation de leur lecture et la conscience de l'état de construction du modèle sont ici encore plus décisifs que dans la lecture d'un texte linéaire. »

La maîtrise de ces différents systèmes nécessite que l'élève mobilise des compétences en réception mais aussi en production. Or, comme pour la lecture-écriture en langage verbal, il n'y a pas de réversibilité entre les deux plans. Dans un article consacré au « production sémiotique », Mucchielli (2009, p. 193) souligne la dissymétrie fondamentale entre les activités d'interprétation et de production :

« Dans l'interprétation, il y a re-création d'une connexion entre objet et signe, connexion déjà là qui laisse assez peu de latitude, surtout si les signes sont fortement codifiés. (...) En revanche dans la production, le choix des signes constituants et peut-être plus encore le choix de leur configuration est une prérogative du producteur qui jouit d'une grande liberté. »

Les élèves doivent donc également effectuer des activités d'encodage et élaborer des schémas, des croquis, des tableaux, des graphiques. Cela nécessite *a minima* un travail de sélection et de catégorisation des données mais aussi d'autres opérations mentales dans des systèmes sémiotiques complexes (identifier, comparer, hiérarchiser, classer, planifier, etc.).

Enfin, que ce soit en décodage ou en encodage, ces représentations font nécessairement appel au langage verbal dans le cadre scolaire. Celui-ci peut constituer l'un des registres de représentation mobilisé dans l'activité (le passage du texte d'un énoncé de problème à une représentation mathématique, la rédaction d'un programme de construction d'une figure géométrique, la mise en tableau des informations d'un texte, etc.) ; dans ce cas on peut parler d'une activité de conversion telle qu'elle a été définie par Duval (1993) et qui s'apparente à une forme de transcodage. Mais en dehors de ce type d'activités, le langage verbal intervient également dans les phases de description, d'explicitation, de verbalisation, de communication qui sont constitutives des démarches d'enseignement. Il s'inscrit dans un processus de médiation par lequel l'élève peut découvrir le sens du langage symbolique et conventionnel constitutif de ces codes sémiotiques :

« Médié, c'est, entre autres, reformuler, transcoder, altérer linguistiquement et/ou sémiotiquement en rephrasant dans une même langue, en alternant les langues, en passant de l'oral à l'écrit ou inversement, en changeant de genre discursif, en combinant texte et autres modes de représentation ». (Coste & Cavalli, 2015, p. 67).

Les auteures considèrent ainsi la scolarisation comme « un macrodispositif de médiation » qui dépasse la médiation linguistique telle qu'elle est envisagée dans le CECRL. Elles assignent à la

langue de scolarisation différentes fonctions de médiation entre compétences linguistiques et compétences scolaires en les inscrivant dans un cadre élargi qui intègre d'autres systèmes de représentation :

« Elle peut avoir *une fonction régulatrice* dans les activités qui requièrent une action concrète (un exercice de gymnastique ou l'exécution d'un dessin), *une fonction auxiliaire* par rapport à d'autres moyens sémiotiques (les opérations en mathématiques, les représentations cartographiques, le dessin d'une figure géométrique) ou encore *une fonction plus constitutive* dans l'élaboration et la complexification progressive des notions et des concepts (telles les notions de « reproduction » en sciences ou de « conflit » en histoire). »
(*ibid.*, p. 66)

La médiation en situation de scolarisation est ainsi envisagée dans ses dimensions plurisémiotique, actionnelle et cognitive.

5. La didactique du FLSCO existe-t-elle ?

La diversité des contextes que recouvre le FLSCO ainsi que sa difficile émancipation par rapport au FLS dont il est issu sont autant de freins à la constitution d'une didactique autonome. Si Verdelhan-Bourgade (2002a) a posé les premiers jalons d'une didactique spécifique, le FLSCO peine à acquérir sa légitimité notamment en raison de son double positionnement dans le champ de la DDL et des sciences de l'éducation. De plus, le FLSCO n'a pas le statut de matière d'enseignement et n'est pas une langue spécifique comme l'anglais ou l'espagnol ; il est avant tout considéré d'un point de vue fonctionnel comme vecteur d'enseignement/apprentissage. Enfin, pour le public des EANA, le FLSCO s'est d'abord construit directement sur le terrain avant de faire l'objet d'une réflexion didactique structurée dans le cadre de la recherche comme le relèvent Lepez et *al.* (2008, p. 135) :

« [L]e temps pédagogique a précédé le temps didactique et en l'absence d'une recherche didactique immédiatement disponible et opérationnelle, le dispositif FLS s'est constitué au fur et à mesure, sans référence théorique constitutive du domaine, de façon artisanale, en empruntant essentiellement à deux autres champs didactiques présents dans le champ scolaire et social. »

Le FLSCO a donc, du fait de son histoire, d'autant plus de difficultés à s'émanciper du FLE et du FLM et à se construire un cadre méthodologique propre.

5.1. Un champ en structuration

5.1.1. L'ombre du FLS

Le FLSCO peine à se constituer en domaine de recherche autonome et il est encore souvent adossé au FLS dont il est historiquement issu. Ainsi, dans la désignation elle-même, le recours au syntagme *français langue seconde* renvoie fréquemment à la langue apprise par les élèves allophones. Il est ainsi notable que Vigner, qui est pourtant considéré comme l'un des fondateurs

de la notion de FLSco (1989, 1992) qu'il a clairement distingué dès l'origine du FLS, ne recourt à aucun moment à cette dénomination dans son ouvrage consacré à l'apprentissage du français aux EANA (2009) et emploie uniquement le sigle FL2, préférant même se référer aux DNL pour parler de la langue dans les différentes disciplines alors que cette dénomination concerne normalement les cursus d'enseignement bilingue. De même, les premiers textes officiels⁷⁶ qui ne se réfèrent plus au FLE pour aborder la problématique de l'enseignement du français aux élèves allophones se positionnent dans le champ unique du FLS auquel le législateur refuse par ailleurs, dans un premier temps, le statut de discipline en le considérant comme « un domaine pédagogique de transition » (MENESR, 2000).

À partir des années 2000, progressivement, les chercheurs comme les institutions recourent à une double siglaison FLS-FLSco ou parfois FLS-Sco qui permet de mieux identifier le FLSco mais les deux sigles restent généralement accolés. Il est en effet difficile d'isoler la pratique de la langue académique de la pratique sociale, les deux étant présents dans le cadre de l'école ; les élèves allophones n'utilisent pas seulement le français pour apprendre pendant les cours mais aussi dans des situations de communication variées dans l'enceinte de l'établissement et au dehors en contexte endolingue. Le FLSco demeure par conséquent le plus souvent adossé au FLS, notamment pour la problématique des élèves allophones scolarisés en France.

5.1.2. Une émancipation progressive du FLSco

Il a fallu plusieurs décennies avant que la scolarisation des EANA soit réellement prise en compte sur le plan didactique par l'institution éducative comme par la recherche. Les enseignants en charge de ces publics sont ainsi restés sans réelle solution innovante (Lepez et al. *op. cit.*), le domaine du FLE ayant été pendant longtemps le seul domaine de référence pour l'institution. Il faut attendre la fin des années quatre-vingt-dix pour qu'un glissement s'opère du FLE vers le FLS, notamment grâce à la publication en 2000 du livret *Le Français Langue seconde* (voir *Supra* Chap. I, section 3.1.). Sur le plan didactique, les auteurs de ce fascicule n'initient toutefois pas une nouvelle approche méthodologique mais proposent une articulation des apports conjoints des champs du FLE et du FLM. Ils considèrent en effet le FLS comme une étape transitoire d'où le refus du statut de discipline à part entière qui justifierait le développement d'une didactique spécifique.

C'est dans le domaine de la recherche que l'émergence d'une didactique du FLSco s'est concrétisée et la publication en 2002 de l'ouvrage de Verdelhan-Bourgade, consacré spécifiquement et uniquement à cette problématique, représente un acte fondateur même si

⁷⁶ Nous rappelons que la référence au FLS est apparue pour la première fois en 1996 dans les documents d'accompagnement des programmes de français de collège puis cette appellation a été reprise dans la brochure *Français langue seconde* (2000).

l'auteure considère qu'il s'agit d'une didactique en chantier par bien des aspects. Les années deux mille marquent ainsi un tournant important dans l'émergence d'une didactique spécifique comme le souligne Babault (2018, p. 160) :

« À la suite des travaux pionniers de la première décennie 2000, les recherches se diversifient et continuent à structurer le champ du français langue de scolarisation, œuvrant ainsi pour sa légitimité en tant que domaine de recherche autonome, distinct tant du français langue étrangère que du français langue seconde. »

Des chercheurs comme Verdelhan-Bourgade, Vigner, Le Ferrec, Davin-Chnane, Bouchard ou Babault ont contribué à faire du FLSCO un objet de recherche à part entière dans une perspective didactique même si pour certains, le FLS demeure le champ de référence.

5.1.3. Un domaine émergent dans la formation universitaire en France

Nous avons ainsi consulté les guides des études de Masters FLE de vingt-six universités⁷⁷ et nous avons constaté que quinze d'entre elles proposent un cours dédié au FLSCO qui, le plus souvent, est un cours optionnel. De plus, lorsqu'il existe, celui-ci ne recouvre pas nécessairement les mêmes contenus de formation selon les universités. Il est tantôt présenté de manière large sous un intitulé du type « Français langue de scolarisation », tantôt plus spécifiquement orienté sur la problématique des élèves allophones ; il peut également s'inscrire dans le cadre plus général de l'accueil des publics migrants, adultes et enfants. Ces quelques remarques n'ont pas valeur d'analyse exhaustive mais permettent de montrer la place encore limitée qu'occupe le FLSCO dans les formations universitaires même si la situation a beaucoup évolué en une décennie. Cortier (2012, p. 29) considère malgré tout que le développement des travaux universitaires et des formations « intégrant le français langue seconde de scolarisation et la problématique des nouveaux arrivants alloglottes (...) a renouvelé le paysage des formations en FLES⁷⁸ ».

Si le FLSCO concerne tout autant les élèves allophones que les élèves natifs, dans le domaine universitaire en France les départements qui s'intéressent à ces deux publics sont bien distincts. La didactique des différentes disciplines scolaires dépend du département des sciences de l'éducation tandis que celle qui touche aux élèves allophones est rattachée au département FLE, les deux entités n'étant pas par ailleurs affiliées aux mêmes unités de formation et de recherche. Si des recherches sont menées sur les aspects langagiers dans les différentes disciplines en

⁷⁷ À partir du répertoire des masters en FLE proposé par le CIEP (<http://www.ciep.fr/ressources/repertoire-masters-fle>) nous avons effectué une recherche documentaire pour l'année universitaire 2017-2018 sur les sites des universités suivantes : Aix-Marseille, Angers, Arras, Avignon, Besançon, Bordeaux, Clermont-Auvergne, Dijon, Grenoble, Le Mans, Lille, Lyon 2, Montpellier 3, Nancy, Orléans, Paris 3, Paris Saint-Denis, Pau, Perpignan, Poitiers, Rennes, Rouen, Saint-Etienne, Strasbourg, Tours, Toulouse.

⁷⁸ Français Langue Étrangère et Seconde. Cette siglaison est souvent utilisée dans la désignation des formations en FLE, même si dans les faits le place du FLS est généralement mineure.

sciences de l'éducation, la langue de scolarisation ne constitue pas en soi un objet d'enseignement dans les cursus de formation des étudiants alors qu'en didactique du FLE certains cours lui sont spécifiquement consacrés dans les programmes, bien que le FLSco reste un domaine relativement confidentiel qui n'est pas systématiquement présent dans tous les masters.

5.2. Principes généraux d'une didactique du FLSco en construction

5.2.1. Un éclectisme assumé

Verdelhan-Bourgade (2002a, p. 90) prône une approche qui sort du seul champ de la didactique des langues et s'inscrit dans une démarche plurielle : « pluriméthodologique, pluridisciplinaire et pluriculturelle ». Pour l'auteure la diversité des besoins des élèves et l'urgence de la situation interdit de se limiter à une seule approche d'autant que la langue en contexte scolaire est nécessairement liée aux autres disciplines :

« [C]et éclectisme voulu et réfléchi n'est pas pagaille ou incapacité à choisir : il est réaliste, imposé par les caractères de la situation. » (*ibid.* p. 91).

La nécessité de diversifier les approches n'a cessé, depuis, d'être recommandée par les chercheurs et les praticiens qui s'intéressent au FLSco afin de prendre en compte toutes ses composantes. Bouchard et Cortier (2006) prônent d'appréhender le FLS-FLSco dans une « conception pragmatique "actionnelle" » (*ibid.* p. 110) et préconisent la mise en œuvre de « démarches didactiques compatibles avec les exigences institutionnelles et les circuits de formation des enseignants » (*ibid.*, p. 111) ; pour ce faire ils s'appuient sur l'analyse des interactions verbales et non-verbales en classe ordinaire dans différentes disciplines comme les mathématiques (Bouchard & Cortier, 2005) et l'histoire-géographie (*id.*, 2007) et se réfèrent aux méthodologies du FOS. Cherqui et Peutot (2015, p. 109) considèrent quant à eux que la question du français de scolarisation renvoie à une situation complexe aux multiples objectifs qui impose d'intégrer « de façon cumulative et réfléchie les nouvelles propositions didactiques et [de] les mobiliser pour répondre aux besoins des élèves » (*ibid.*). Le FLSco se nourrit dès lors d'approches didactiques variées empruntées à l'approche actionnelle, la pédagogie de projet, le FOS, l'approche plurilingue ou encore les didactiques des disciplines scolaires. Beaugrand & Lecocq (2018) s'inscrivent dans la continuité de cette perspective pluriméthodologique en proposant un outil pédagogique destiné à la production écrite en FLS et en FLSco qui « combine une approche actionnelle issue de la didactique des langues à des approches disciplinaires spécifiques (démarche expérimentale en sciences, commentaire d'un schéma, réalisation d'un croquis en géographie, description d'un monument en histoire, etc.) » (*ibid.*, p. 124).

Mais si cette ouverture méthodologique et didactique fait consensus, elle peine en revanche à se décliner sur le plan pédagogique et il existe encore peu d'outils édités qui s'emparent de ces préconisations en apportant des réponses satisfaisantes aux enseignants concernés. La pluralité de références méthodologiques rend en effet complexe la définition de contenus et objectifs prioritaires d'enseignement/apprentissage mais aussi la modélisation d'une démarche didactique de référence qui pourrait faire consensus. La tâche est d'autant plus complexe qu'elle supposerait une solide formation théorique et didactique des enseignants concernés pour que de telles préconisations s'inscrivent dans une pratique cohérente et réfléchie et non dans un empilement de séances hybrides sans perception des tenants et des aboutissants. Enfin le FLSco n'a pas donné lieu pour le moment à un projet de description de grande ampleur comme celui réalisé pour les langues par le Conseil de l'Europe. Les travaux menés jusqu'à présent par cette institution dans le champ de la langue de scolarisation se heurtent à la diversité des situations nationales comme le rappellent Beacco et al. (2015, p. 90) dans la dernière publication consacrée à l'élaboration de curriculums et à la formation des enseignants :

« Si le *Cadre européen commun de référence pour les langues* constitue, pour les langues étrangères, un point de référence presque parfait pour déterminer comment une matière s'inscrit dans un processus global de développement des curriculums, il n'existe pas de tel cadre pour la langue de scolarisation dans les autres matières (non linguistiques). Une approche similaire consisterait à définir des objectifs pour l'apprentissage linguistique dans les matières, puis à décrire ce que les apprenants doivent faire pour atteindre les objectifs communicationnels de la matière qu'ils étudient. (...) Cependant, les contextes nationaux sont si différents qu'une telle base commune, visant à favoriser un apprentissage de la langue qui soit intégré dans les matières et permettant l'élaboration de programmes et de matériels applicables à l'échelle de l'Europe, n'a pas pu être développée. »

Cette description de la langue scolaire s'avère pourtant nécessaire si l'on veut en faire un objet d'enseignement pour les élèves allophones.

5.2.2. Pour un rapprochement des didactiques : une question épistémologique

On doit à Chnane-Davin (2004) d'avoir appliqué au champ du FLS-FLSco en France la notion d'« interdidacticité » initialement proposée par Galisson (1995) pour rapprocher les champs cloisonnés du FLE et du FLM. Pour l'auteure, l'interdidacticité constitue une réponse à la complexité des situations d'enseignement-apprentissage et s'inscrit dans une réflexion épistémologique sur la construction d'une discipline spécifique. Elle permet de mutualiser les apports respectifs de chaque champ pour répondre à la problématique de la scolarisation des élèves allophones : la Didactique du Français Langue Étrangère (désormais DFLE) pour les aspects communicatifs et le DFLM pour les aspects littéraires. Cuq (2014) souligne toutefois les freins que rencontrent, dans la communauté de recherche de la DFLE, les propositions de tels

rapprochements, y compris dans une perspective de comparaison, certains chercheurs y voyant une menace pour l'autonomie de la DDLC.

Pourtant, dans le champ du FLSco, la question de l'interdidacticité telle qu'elle est prônée par Chnane-Davin présente, de notre point de vue, un intérêt certain si elle ne se limite pas seulement au français et si elle est étendue aux autres champs disciplinaires. La proposition de Le Ferrec (2008) de situer le FLSco au carrefour des didactiques du français (FLS et FLM) et des didactiques des disciplines s'inscrit dans une telle perspective ; elle nécessite de s'interroger sur les relations entre compétences langagières et connaissances disciplinaires et d'étudier plus finement les spécificités discursives des situations de classe. L'intérêt pour ces discours constitue l'une des orientations récentes des recherches sur l'inclusion des élèves allophones selon Babault (2018, pp. 160-161) :

« Les travaux de recherche de ces dernières années sont de nature à alimenter ces nouveaux chemins pédagogiques hybrides, en produisant des analyses qui contribuent à donner du corps à l'articulation entre les cours de français de scolarisation et les cours des autres disciplines. »

On peut notamment citer les travaux menés par Parpette & Peutot (2006) et Bouchard & Parpette (2008) sur la didactisation d'enregistrements de cours en classe ordinaire analysés dans leur dimension actionnelle et discursive. En se positionnant sur un plan pragmatique, Spaëth (2008) étudie plus particulièrement les composantes linguistiques (structures grammaticales et lexique) des textes disciplinaires, et notamment des énoncés de manuels (leçons, consignes et exercices) afin de mettre en lumière leurs spécificités et d'en faire des objets d'étude pour faciliter la compréhension de ces discours.

Ces travaux, qui s'inscrivent dans le champ de la didactique des langues et de la linguistique, gagneraient à mobiliser parallèlement des didacticiens des différentes disciplines en présence. Il ne suffit pas que les didacticiens de la DDLC étudient les discours des autres disciplines pour qu'une réelle interdidacticité se mette en place et ce positionnement méthodologique, voire épistémologique, ne peut se faire sans le développement d'équipes de recherche interdisciplinaires pour que s'instaure « un dialogue entre didacticiens de différentes disciplines » (Le Ferrec, 2008, p. 46). Les travaux de recherche engagés sur cette voie entre Mendonça Dias, didacticienne du FLS-FLSco et Million-Fauré, didacticienne des mathématiques, sont de ce point de vue novateurs.

Nous pouvons noter que les recherches menées sur les discours disciplinaires se focalisent principalement sur les matières jugées prioritaires pour la réussite scolaire des élèves et font la part belle aux mathématiques, au français comme « matière », à l'histoire-géographie et dans

une moindre mesure aux sciences. Les disciplines considérées comme « non fondamentales » comme le sport et les arts sont ainsi les grandes oubliées alors même qu'elles constituent de puissants leviers d'inclusion. Il peut en effet paraître paradoxal de conseiller systématiquement aux équipes enseignantes de faire suivre ces matières aux EANA, dès leur arrivée et quel que soit leur niveau linguistique et scolaire, sous prétexte qu'elles sont plus facilement accessibles en raison de la part importante des actions et des langages non verbaux, et dans un même temps de se désintéresser complètement des modalités d'enseignement-apprentissage mises en œuvre et des discours qui s'y réalisent. On peut pointer que l'enseignement en arts plastiques a par exemple beaucoup évolué ces dernières décennies et la lecture d'une fiche projet ou la présentation de sa réalisation devant la classe nécessitent des compétences spécifiques à l'oral et à l'écrit. Donner quelques clés pour suivre plus facilement un cours de sport ou comprendre la finalité de l'enseignement des arts plastiques seraient probablement une aide utile pour permettre à l'EANA de trouver sa place dans ces disciplines où ils sont beaucoup plus exposés que dans d'autres ; en sport, l'élève ne peut pas s'effacer et se mettre en retrait comme dans une salle de classe et les projets réalisés en arts plastiques sont visibles par l'ensemble de la classe. De plus, la part importante de la dimension actionnelle dans ces disciplines offre de nombreuses occasions de verbalisation dont l'enseignant d'UPE2A, comme l'enseignant de classe ordinaire, peut se saisir pour développer les compétences langagières des élèves allophones, d'autant plus que ces situations scolaires favorisent les occasions d'interactions entre pairs comme le souligne Auger (2010, p. 116) pour qui les activités artistiques constituent une entrée privilégiée dans la langue et la culture :

« Les pratiques artistiques et culturelles (...) favorisent l'entrée des ENA dans le français car ces différentes activités mobilisent non seulement la langue française mais favorise aussi l'apprentissage de la langue de scolarisation. En effet, la diversité des consignes, des interactions verbales entre l'enseignant et les élèves mais aussi en groupe de pairs fait travailler le langage et la langue de l'école. De plus, ce type de pratique permet en termes de savoir-être et de savoir-apprendre, la construction de soi, de son identité (...) en favorisant aussi le contact avec les autres ».

Enfin ces disciplines sont traversées par des codes sociaux et culturels qui ne sont pas nécessairement connus par les EANA et qui peuvent entrer en conflit avec leurs propres références, notamment dans le rapport au corps et aux émotions ; il est alors important d'engager un processus d'acculturation et d'explicitier ces aspects socioculturels pour une bonne part implicites, mais là n'est pas notre débat.

Quelle que soit la discipline, ce rapprochement des didactiques nécessiterait également de sensibiliser les enseignants de classe ordinaire qui accueillent les élèves allophones à la dimension langagière de leur matière, or cette piste semble peu explorée pour le moment alors

même que beaucoup d'enseignants « n'ont généralement pas été formés aux aspects linguistiques de la didactique de leur discipline » (Babault, *op. cit.* p. 172).

5.2.3. « Une formation à la scolarisation »

Nous empruntons ce titre à Verdelhan-Bourgade (2002a, p. 94) qui considère que la didactique du FLSCO ne doit pas seulement s'intéresser aux aspects langagiers mais qu'elle doit permettre aux élèves allophones de développer une attitude métalinguistique, métadiscursive et métacognitive essentielle à la scolarisation. De ce fait, contrairement aux didactiques des différentes disciplines qui se cantonnent généralement à une matière à laquelle elles doivent former les élèves, la didactique du FLSCO doit prendre en compte l'élève allophone dans sa globalité, comme apprenant mais également comme enfant ou adolescent qui vit un profond bouleversement et doit trouver sa place dans une nouvelle institution scolaire. Comme nous l'avons exposé *Supra* (voir Chap. I, sous-section 4.1.2), le FLSCO doit se penser dans le cadre conceptuel élargi de la « compétence scolaire » (Bouchard, 2008b) et prendre en compte l'ensemble des situations de scolarisation auxquelles sont confrontés les EANA afin de « viser d'abord à rendre ces élèves capables d'exercer globalement leur "métier" d'élèves au sein de l'institution scolaire française » (Bouchard & Parpette, *op. cit.* p. 398).

La didactique du FLSCO est nécessairement une didactique complexe telle que la définit Puren (2003, p. 112) ; elle s'inscrit dans une approche systémique en raison des multiples paramètres qui la composent (pluralité des acteurs, variabilité des comportements, multiplicités des environnements, hétérogénéité des sciences contributoires, etc.) mais aussi dans l'historicité des champs disciplinaires du français (Chiss, 2014).

Cette complexité justifie le recours à un éclectisme méthodologique qui s'applique avec force dans le champ du français de scolarisation comme le souligne Peutot (2012, p. 104) :

« [T]oute approche qui cherche à appréhender une réalité complexe se doit de chercher à prendre en compte le maximum de données, de refuser toute pensée unique et de défendre une forme d'éclectisme, réfléchi, en phase avec la réalité de la pratique des maîtres, hétérogène et diversifiée dans ses références théoriques et méthodologiques. »

En FLSCO, plus qu'un principe méthodologique, l'éclectisme constitue un fondement épistémologique de ce champ en construction.

Nous considérons pour notre part que l'ouverture de la didactique du FLSCO à d'autres champs didactiques et les emprunts notionnels et méthodologiques auxquels elle a recours ne doivent pas conduire à une autonomisation du champ. Si l'émancipation par rapport au FLS s'avère nécessaire en raison des caractéristiques propres à la langue de scolarisation que nous avons longuement présentées *Supra* (voir Chap. I, section 4), la didactique du FLSCO n'en demeure pas

moins un domaine de la DDL. Les approches interdidactiques prônées en FLSCO contribuent ainsi à un enrichissement des champs respectifs.

SYNTHESE DU CHAPITRE I

Ce premier chapitre permet de **délimiter précisément le cadre théorique** dans lequel nous situons notre recherche. En nous focalisant sur la langue d'enseignement-apprentissage dans les différentes disciplines **nous nous positionnons dans le seul champ du FLSco et non du FLS**, auquel il est historiquement rattaché et dont il s'est progressivement affranchi. Le FLS a en effet émergé dans le contexte africain puis s'est étendu à d'autres situations où le français est une langue étrangère avec un statut particulier. Dans ces différentes aires d'application, il est également le plus souvent la langue d'enseignement, ce qui explique **les liens entre les deux concepts qui ne sauraient pourtant se confondre**. Il faut attendre les **années deux mille pour qu'une réelle émancipation** s'esquisse en considérant la langue de scolarisation comme une fonction transversale au FLE, au FLS et au FLM (Verdelhan-Bourgade). Ce changement de paradigme concourt à **un élargissement du champ du FLSco au-delà de la seule situation africaine en incluant d'autres contextes** : l'enseignement bilingue francophone, la scolarisation des élèves plurilingues dans les DROM **et la scolarisation des élèves allophones migrants en France qui nous concerne ici**. Dans ce cas précis, **le français est à la fois langue de communication** hors et dans l'école **mais aussi langue de scolarisation**, c'est-à-dire vecteur d'apprentissage de toutes les disciplines et langue enseignée. Il s'inscrit donc dans le double paradigme du FLS et du FLSco, les deux ayant tendance à se confondre dans les travaux de recherche comme dans les directives officielles qui régissent la scolarisation des EANA. Cependant, en **l'absence d'une réelle impulsion institutionnelle à l'échelle nationale, les solutions didactiques apportées et la formation des enseignants concernés restent encore insuffisantes** pour répondre aux enjeux de la scolarisation de ces élèves malgré l'existence des CASNAV.

Nous avons ensuite décrit **les caractéristiques du FLSco dans le contexte spécifique de la scolarisation des EANA**. La diversité des compétences mobilisées par les élèves en classe nécessite de dépasser le seul cadre de la communication langagière pour considérer plus largement leur capacité à agir et interagir dans toutes les situations scolaires à l'oral et à l'écrit. La **notion de compétence scolaire** (Bouchard) permet de **fédérer les visées communicative et informative de la langue de scolarisation** et de proposer un cadre d'analyse élargi intégrant différentes composantes.

- **À l'écrit**, la notion de littéracie apporte un cadre réflexif pertinent dans lequel s'inscrivent des **compétences multiples**. Celles-ci sont cependant **mobilisées de manière inégalitaire**, les situations de réception écrite étant les plus fréquentes. Au-delà des compétences littéraciques en

lecture-écriture, la maîtrise de l'écrit est également liée au **processus d'acculturation aux écrits scolaires**, indispensable pour se familiariser avec les différents supports, documents et textes qui circulent en classe, et plus largement dans l'établissement. **Le manuel scolaire** constitue, de ce point de vue, **un objet représentatif** qui a toute sa place en FLSco **afin d'étudier la complexité des écrits disciplinaires** (parcours de lecture, textes scolaires, objets sémiotiques, consignes, logique disciplinaire sous-jacente).

- **À l'oral**, les **interactions verbales, ritualisées et asymétriques**, ont pour finalité la construction du savoir disciplinaire et prennent **souvent la forme du cours dialogué**. Elles sont **régies par des règles implicites** liées à des habitudes culturelles qui peuvent échapper aux élèves allophones. Par ailleurs la **prédominance du discours de l'enseignant** nécessite de développer prioritairement des compétences en réception orale, d'autant que ce discours s'avère d'une complexité redoutable car il est **tout à la fois polylogal, plurifonctionnel et oralographique**. Ces **compétences orales** doivent être **de nature pragmatique et discursive** mais aussi cibler des **spécificités linguistiques et paralinguistiques de la chaîne parlée**, utiles à l'élève allophone **pour se repérer dans le continuum verbal**. Les différents axes de travail proposés par la recherche sur ce plan sont toutefois méconnus des enseignants qui négligent souvent la compréhension orale, s'en remettant au bain de langue pourtant insuffisant voire inopérant.

- Aux aspects langagiers viennent également s'ajouter **des compétences culturelles**, souvent implicites et difficiles à percevoir pour un élève étranger. Elles doivent être explicitées **pour lui permettre d'acquérir les codes attendus dans les différentes situations de communication** rencontrées dans et hors de l'école et ainsi d'interagir de manière adéquate.

- Pour suivre les cours, l'élève allophone doit également apprendre **à maîtriser des discours, des structures morphosyntaxiques et des termes spécifiques aux différentes matières** ; cette part langagière des disciplines est souvent sous-estimée et mal identifiée :

- **Le lexique** est souvent un point de cristallisation pour les enseignants. Son étude révèle des phénomènes de monosémie/polysémie difficiles à appréhender ;

- **Certaines compétences plus transversales** concernent l'ensemble des disciplines et méritent d'être étudiées avec les élèves allophones ;

- **Les consignes** sont particulièrement délicates puisqu'elles prennent des formes linguistiques très variées et nécessitent par ailleurs un double traitement cognitif et langagier.

- **La dimension cognitive** est constitutive de langue de scolarisation dans les différents discours disciplinaires, à l'oral comme à l'écrit. Les compétences langagières travaillées permettent ainsi à l'élève allophone de poursuivre son développement cognitif.

- **Les représentations sémiotiques sont omniprésentes dans toutes les disciplines**. Bien qu'elles mobilisent des compétences langagières réduites, **leur opacité est souvent sous-estimée** et nécessite que l'on s'y arrête avec les élèves allophones afin d'en faciliter le

décryptage. Elles sont en effet de nature variée et donnent lieu à **des différentes modalités de traitement selon les disciplines**. L'élève doit ainsi développer **des compétences de décodage et d'encodage** dans des systèmes sémiotiques particuliers afin de pouvoir effectuer les tâches scolaires qui lui sont demandées. Il doit également **disposer des compétences langagières qui vont lui permettre de présenter, décrire et commenter** ces objets sémiotiques dans les situations scolaires.

Pour terminer ce chapitre, nous nous sommes interrogée **sur les contours actuels de la didactique du FLSco** dans laquelle nous nous positionnons. Dans le **contexte spécifique de la scolarisation des EANA**, elle ne peut s'affranchir complètement du FLS en raison de la **situation endolingue** dans laquelle se trouvent ces élèves ; la **double siglaison FLS-FLSco** apparaît donc **justifiée**. Si la situation particulière des EANA est identifiée de longue date, **l'émergence de recherches didactiques spécifiques** conférant au FLS-FLSco le statut d'objet d'enseignement à part entière est plus **récente**. La complexité du contexte et la diversité des composantes de la langue de scolarisation, qui dépassent le seul cadre langagier, ont donné ainsi lieu à un **positionnement méthodologique éclectique et interdidactique** qui convoque l'ensemble des **didactiques du français (FLM, FLE, FLS)**, mais aussi plus largement **les didactiques des disciplines scolaires**. Ce positionnement fait consensus parmi les chercheurs du domaine mais il constitue **un frein à l'émergence d'une démarche didactique de référence** sur laquelle pourraient s'appuyer les enseignants. De plus, cette didactique souffre de **l'absence d'une description de grande ampleur de la langue de scolarisation** qui n'est pas parvenue à s'initier à l'échelle européenne comme pour le CECRL en raison de la trop grande disparité entre les situations nationales. Ces obstacles expliquent que **les principes didactiques posés peinent à se décliner sur le plan pédagogique**, notamment pour l'élaboration de supports adaptés.

Le choix de nous appuyer sur la méthodologie du FOS pour élaborer des contenus de formation en FLSco nous conduit à présent à examiner comment s'est construit ce domaine et les spécificités qui en font un champ de recherche riche et foisonnant.

Chapitre II. LE FOS : DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES A L'INGENIERIE DE FORMATION

Notre positionnement méthodologique s'appuyant sur les démarches d'ingénierie développées en FOS⁷⁹, il convient à présent d'en exposer et analyser les aspects théoriques les plus saillants afin d'appréhender ce champ de recherche dans ses différentes composantes et de pouvoir adopter un certain recul réflexif qui préserve d'une démarche purement applicationniste. De plus, cette présentation s'avère nécessaire pour interroger les relations entre le FOS et le FLSco.

Nous présentons tout d'abord une rapide mise en perspective diachronique, des années 60 à la généralisation de la dénomination « Français sur Objectifs Spécifiques » dans les années 90, afin de situer historiquement le FOS dans la didactique des langues, de clarifier les différentes appellations qui se sont succédé et leurs implications didactiques. Puis, nous proposons une analyse des contours actuels du FOS en établissant des critères définitoires du champ. Nous comparons ensuite les trois dénominations les plus utilisées actuellement, à savoir le Français de Spécialité (désormais FS), le Français sur Objectif Spécifique⁸⁰ et le Français Langue Professionnelle (désormais FLP) sur lesquelles nous nous appuyons plus spécifiquement pour établir notre expérimentation. Dans une quatrième partie, nous étudions plus spécifiquement l'inscription du FOS dans le champ de l'ingénierie de formation et les conséquences qui en découlent sur le plan conceptuel.

1. Mise en perspective historique : du français scientifique et technique au FOS

Afin d'éclairer la situation actuelle, il nous semble important de poser quelques jalons dans l'histoire de l'enseignement du FOS qui se caractérise à la fois par une forte empreinte du politique et des influences réciproques avec la didactique générale du français langue étrangère ; les différentes dénominations qui se sont succédé constituent l'aspect le plus représentatif de cette évolution.

1.1. La langue de spécialité : genèse de la problématique

Nous faisons le choix de démarrer notre état des lieux aux années 1960 et faisons abstraction de l'épiphénomène du français militaire dans les années 1920 que certains considèrent comme le

⁷⁹ Nous faisons le choix d'employer le terme de Français sur Objectifs Spécifiques comme terminologie générique qui regroupe l'ensemble des approches que nous présentons sur le plan diachronique et synchronique. Nous utilisons le sigle FOS pour cette terminologie.

⁸⁰ Afin d'opérer une distinction entre l'appellation au singulier et celle au pluriel, nous n'utilisons pas de sigle pour le Français sur Objectif Spécifique.

premier cas d'enseignement spécialisé (Kahn, 1990 ; Qotb, 2008)⁸¹. La véritable émergence de la problématique de la langue de spécialité dans le champ de la didactique des langues se situe dans les années 1960 et évolue constamment au cours des cinq décennies suivantes sur les plans méthodologique et conceptuel, parallèlement aux approches successives en didactique du FLE. Ce développement est avant tout le fait d'une volonté politique de défendre les intérêts économiques, géopolitiques et linguistiques de la France sur le plan international (Holtzer, 2004). Pour cela, les institutions font le choix de développer le français dans le domaine scientifique et technique à travers des programmes de formation, de coopération internationale et de soutien à la recherche. Ainsi, dans la continuité des travaux sur le français fondamental, des recherches pédagogiques sont réalisées dans les années 1960 dans le domaine du français scientifique et technique, qui aboutissent notamment à la publication en 1972 du Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique. La dénomination « langue de spécialité » apparaît alors et permet d'opérer une distinction avec le français général⁸². Sur le plan didactique, elle renvoie avant tout à une approche lexicale avec la constitution de listes de vocabulaire pour chaque spécialité scientifique (agronomie, médecine, mathématiques, ...) et de listes de structures syntaxiques-types, dans la lignée de la linguistique structurale. Sur le plan méthodologique, son enseignement s'appuie d'une part sur un découpage en trois niveaux successifs en référence au français fondamental (Lehmann, 1993) et d'autre part sur une déclinaison des méthodes audio-orales d'inspiration structuro-globale ou SGAV de l'époque dont *Voix et images médicales* constitue un exemple emblématique. Aucune approche méthodologique spécifique réellement opérationnelle n'est donc proposée, notamment en raison de la difficulté à construire des dialogues authentiques en partant d'un thème spécifique (Eurin & Henao, 1992 ; Lehmann, 1993).

À peu près à la même période, dans les années 1970, en Amérique latine, le Ministère des Affaires Étrangères (désormais MAE), via ses ambassades, développe un projet axé essentiellement sur la compréhension de la documentation écrite à destination des étudiants et chercheurs dans le domaine scientifique. Ce que l'on a appelé le « français instrumental » se centre donc essentiellement sur des compétences de compréhension écrite de documents authentiques de nature scientifique et dépasse une approche purement lexicale. Même si ce courant méthodologique reste essentiellement localisé au contexte hispanophone et lusophone et si sa dénomination n'est utilisée qu'une courte période, il permet le développement d'un courant de recherche fécond sur la lecture de textes spécialisés en s'interrogeant notamment sur l'accès à

⁸¹ Si rétrospectivement le caractère novateur du support et de la démarche ne peut être nié (Kahn, 1990), cette expérimentation, créée et menée par des militaires, reste pour le moins anecdotique et n'a pas eu de réelles suites (Poulot, 2011) ni d'implications sur le plan linguistique ou didactique.

⁸² Le terme « français général » est utilisé en référence à la définition donnée dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq, 2003, p. 108) : « On désigne par français général le français usuel tel qu'on le trouve dans les méthodes de FLE et destiné à tous les publics, c'est-à-dire les publics non spécialisés. »

la complexité des documents authentiques et les stratégies de lecture globale. En outre, il préfigure une approche fonctionnelle de la langue en visant un public spécifique ayant des besoins ciblés, ce qui explique le caractère éphémère du terme « instrumental », très rapidement remplacé par « fonctionnel » (Holtzer, *op. cit.*).

1.2. Le tournant du « français fonctionnel »

Le terme « fonctionnel » étant caractérisé par son aspect fortement polysémique, nous nous limitons à la dénomination « français fonctionnel » employée dans le champ de la didactique des langues afin d'en réduire l'ambiguïté, et évitons les détours par les sciences du langage, notre objectif étant de proposer une mise en perspective succincte de l'enseignement du FOS. Nous présentons tout d'abord son contexte d'apparition dans la continuité du français instrumental, puis nous étudions son impact dans la didactique générale du FLE avant d'examiner ses principales caractéristiques méthodologiques et ses limites.

1.2.1. Émergence du français fonctionnel

Selon Holtzer (*op. cit.*, p. 11), l'appellation « français fonctionnel » recouvre « deux significations majeures : enseignement du français à des publics spécialisés et démarche méthodologique d'enseignement du français », la seconde découlant de la première comme nous allons le voir.

Dans le domaine de l'enseignement spécialisé, comme pour le français scientifique et technique et le français instrumental, l'appellation « français fonctionnel » apparaît tout d'abord dans un contexte de politique de développement du FLE dans différents domaines scientifiques dans le cadre d'actions menées par le MAE au cours des années 1970. Elle renvoie alors à une politique linguistique internationale de la France qui évolue en raison de la dégradation de la situation économique due aux chocs pétroliers et qui se recentre sur des actions visant prioritairement des pays présentant un intérêt stratégique dans le domaine politique et/ou économique comme l'Égypte, le Brésil ou l'Iran (Cuq et Gruca, 2002). Ces programmes s'inscrivent dans une dynamique qualitative qui prend en compte les besoins des différents publics concernés et conduit ainsi au développement de formations basées sur un enseignement fonctionnel en rupture avec les méthodes audiovisuelles jugées inadaptées car trop centrées sur la langue (Eurin & Henao, *op. cit.*).

Cette émergence du français fonctionnel dans un cadre politique entre en convergence avec les réflexions des didacticiens qui soulignent les carences de l'approche essentiellement lexicale du français de spécialité sans solution méthodologique pertinente. Ces manques sont notamment

dénoncés par Porcher (1976) dans l'article notoire « M. Thibaut et le bec Bunsen »⁸³, qui fait l'unanimité quant à sa portée didactique (Lehmann, 1993 ; Cuq & Gruca, 2002 ; Carton, 2008 ; Binon & Verlinde, 2003). L'élément clé sur lequel repose ce renouvellement méthodologique est l'analyse des publics et de leurs besoins afin de « mettre en place les moyens d'établir une langue française de communication dans un domaine restreint. » (Porcher, *op. cit.*, p. 71).

Cette nouvelle approche vient ainsi rompre avec une dichotomie qui opposerait français général et français spécialisé et propose une refondation méthodologique qui dépasse le cadre du français fonctionnel et s'élargit à l'enseignement du FLE dans sa globalité.

1.2.2. Conséquences en didactique du FLE

Pour Porcher (*ibid.*, p. 68), les carences de l'enseignement du français fonctionnel sont le révélateur de « la désadaptation du français langue étrangère en général ». Il synthétise les principales critiques qui s'élèvent contre les méthodes SGAV à l'époque (insuffisance des modèles linguistiques de référence, procédure d'élaboration caduque, lourdeur et rigidité du matériel, linéarité des progressions, absence de prise en compte du contexte local, ...) et préconise « un renouvellement méthodologique fondamental dont la caractéristique majeure est (...) de se centrer sur l'enseigné ». (*ibid.* p. 70). Pour l'auteur, il n'existe pas de français qui ne soit pas fonctionnel dans la mesure où l'apprenant a toujours un objectif et des besoins. Ainsi, un français non fonctionnel ne serait pas un français général mais un français inadapté. La méthodologie préconisée consiste à partir d'objectifs définis en fonction des besoins des apprenants, à définir ces objectifs de manière opératoire et à finalement mettre en place les outils pédagogiques qui permettent de les atteindre. Cette démarche décrite en quelques lignes pose les bases de l'approche communicative à venir, constituant ainsi, selon Lehmann (1993, p. 98), l'une des caractéristiques essentielles de cet article fondateur. Ce texte est le catalyseur d'un mouvement plus large de renouveau en didactique des langues, à la fois sur le plan théorique avec le développement de nouveaux champs de recherche, notamment en sciences du langage, et sur le plan politique grâce aux travaux menés par le Conseil de l'Europe sur le niveau-seuil. Ce constat est souligné par Cuq et Gruca (*op. cit.*, p. 367) :

« Comme le français fonctionnel n'est finalement que le révélateur d'une crise méthodologique plus large, les principes qui s'y appliquent sont aussi valables pour l'enseignement du français général. C'est donc aussi la formation totale de l'enseignement du FLE qu'il est nécessaire de redéfinir à cette occasion. »

Ce glissement sémantique, qui fait passer le « français fonctionnel » du contexte restreint de la

⁸³ L'auteur s'oppose à une vision erronée du français fonctionnel qui se constituerait en domaine spécifique autonome sur lequel il serait possible de calquer les méthodes SGAV utilisées en français général. Il dénonce les carences d'une telle approche et prône la mise en place d'une pédagogie du français fonctionnel s'appuyant sur un champ de référence plus large (linguistique pragmatique, sociolinguistique, épistémologie, sémiologie, sociologie de l'éducation, pédagogie, psychologie).

communication spécialisée au champ élargi de la didactique du FLE, ne garantit pourtant pas la pérennité de cette dénomination. Au contraire, Holtzer (2004) souligne qu'il est justement à l'origine de son éviction, laissant la place à l'approche communicative, moins ambiguë sur le plan terminologique. Cuq & Gruca (*op. cit.*, p. 362) pointent par ailleurs « un certain essoufflement politique et didactique » de l'enseignement à des publics spécifiques dans les années 1980. Toutefois, la disparition progressive de l'appellation ne signifie pas celle de la demande sociale ni la remise en cause des acquis méthodologiques (Lehmann, *op. cit.* ; Cuq & Gruca, *op. cit.*).

La nécessité de maintenir une distinction entre « un enseignement à orientation fonctionnelle/instrumentale » et « un enseignement à orientation culturelle⁸⁴ » est soulignée par Vigner (1980, p. 20) :

« Il n'en reste pas moins nécessaire, à notre avis du moins, d'opérer une distinction très nette entre des enseignements à visées explicitement culturelles et des enseignements à orientations fonctionnelles/instrumentales. S'il est bien vrai que toute visée fonctionnelle s'inscrit inmanquablement dans un univers culturel donné (...) et qu'inversement toute visée culturelle n'est pas exclusive d'applications pratiques, il apparaît toutefois que, dans le travail de classe, comme dans les besoins exprimés par les publics d'élèves, existent des motivations nettement différenciées qui rendent nécessaire [cette] distinction ».

Il milite pour la constitution d'un domaine autonome ayant « des caractéristiques linguistiques, méthodologiques, pédagogiques, à côté de domaines que l'on pourra continuer à qualifier de *général*, *d'usuel* ou de *culturel* » (*ibid.*, p. 21). Dans les années 1980, en dépit d'un certain infléchissement (Cuq & Gruca, *op. cit.*), des recherches se poursuivent dans le domaine du FOS qui posent les bases d'une approche renouvelée de l'enseignement de spécialité.

1.2.3. *Caractéristiques et limites de l'approche fonctionnelle*

La période du français fonctionnel est à l'origine du développement de différents modèles didactiques qui ont tous en commun de s'appuyer sur les besoins des apprenants et d'intégrer les apports d'un champ de recherche beaucoup plus large, avec notamment la sociolinguistique, l'analyse de discours, les sciences psycho-sociales ou encore les sciences de l'éducation. Ces modèles, destinés aux enseignants et/ou concepteurs de programmes de formations, ont une visée opérationnelle⁸⁵ et présentent des points de convergence qui posent les grandes lignes d'une première démarche fonctionnelle dans l'enseignement à des publics spécifiques : l'analyse du

⁸⁴ Pour Vigner le terme « culturelle », par opposition à « fonctionnelle/instrumentale », a pour objectif de « permettre l'accès à une langue et une culture étrangères dans un double souci d'enrichissement des connaissances et de formation intellectuelle » (1980, p. 6) et s'inscrit « dans une visée éducative globale, sans souci d'assurer une échéance immédiate », (*ibid.* p. 20).

⁸⁵ Lehmann (*op. cit.*) en relève trois qui datent du début des années 1980 et sont représentatifs de l'évolution méthodologique à l'œuvre dans l'enseignement du français pour des publics spécifiques : le « modèle pour une démarche fonctionnelle » (Moirand, 1980), le modèle tridimensionnel de Vigner (*op. cit.*) et le « modèle fonctionnel circulaire » Porquier et al. (1981).

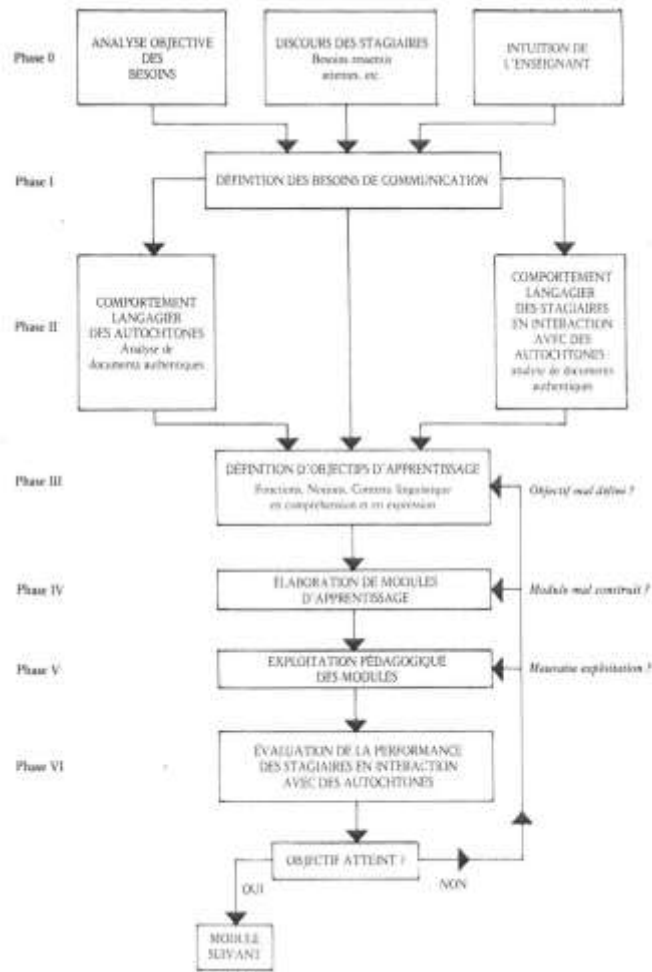
public et de ses besoins, la construction de formations en appui sur les situations de communication authentiques, l'intégration de l'analyse de discours comme outil d'étude de corpus, la définition d'objectifs d'apprentissage comme base d'élaboration des contenus d'enseignement.

Assez rapidement, l'approche fonctionnelle telle qu'elle se met en place à la fin des années 1970 et au début des années 1980 fait cependant l'objet d'un certain nombre de critiques que nous présentons succinctement :

- la remise en cause de la notion de « besoins », terme ambigu qui recouvre la demande, la motivation, les objectifs ou les attentes (Besse, 1980),
- l'absence d'isomorphie entre les besoins et les objectifs (*ibid.*),
- la place prépondérante accordée à l'analyse des besoins au détriment des autres paramètres, constituant ainsi un outil plus descriptif qu'opérationnel,
- la non-prise en compte des acquis des apprenants,
- l'absence de la dimension culturelle (Lehmann, 1993),
- une approche essentiellement pré-pédagogique ne développant pas le versant pédagogique et la mise en œuvre des contenus dans la classe (Eurin & Henao, 1992),
- le risque d'une individualisation à outrance (Vigner, 1980 ; Eurin & Henao, *op.cit.*),
- l'appauvrissement linguistique et culturel des contenus (Cuq & Gruca, 2002),
- l'insuffisante prise en compte de la situation d'apprentissage et de ses contraintes, notamment le faible volume horaire imparti dans les formations destinées à des publics spécifiques (Vigner, 1980),
- la lourdeur et la complexité de la démarche peu réaliste et peu rentable pour les enseignants/concepteurs (Vigner, *op. cit.*).

Lehmann (*op. cit.*, p. 103) déplore également que, dans l'ensemble, les premiers modèles de la démarche fonctionnelle soient moins développés que ceux, beaucoup plus détaillés, élaborés outre-manche à la même époque. La question de l'enseignement de spécialité est en effet largement présente dans les recherches anglo-saxonnes en didactique des langues et des modèles relativement aboutis y existent déjà. Une étude rapide du modèle de Jupp & Hodlin permet de mesurer cette plus grande avancée.

« Les différentes phases de la construction d'un cours fonctionnel » (Jupp & Hodlin, 1975/1978)



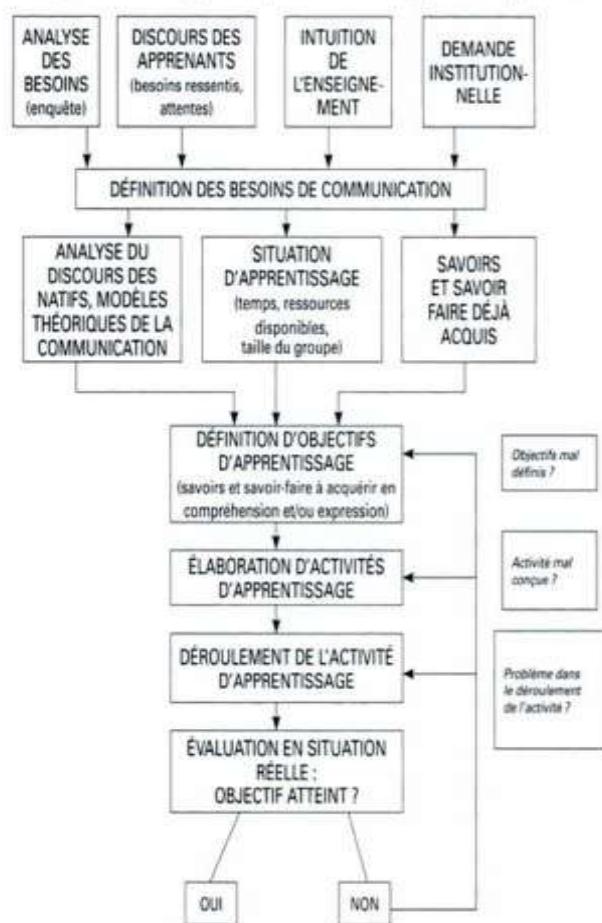
Ce modèle, élaboré dans le cadre de l'enseignement à des adultes migrants en entreprise, propose un certain nombre de paramètres dont l'absence a été soulignée dans les modèles français, comme la prise en compte des acquis des apprenants par le biais d'une évaluation initiale ou la distinction entre le discours subjectif de l'apprenant et une analyse objective des besoins établis à partir d'une enquête de terrain.

« Nous n'avons cessé de répéter que, pour organiser son enseignement en fonction des besoins des apprenants, le formateur devait connaître leur situation de l'intérieur : il doit absolument étudier et vivre la réalité sociale du lieu de travail pour pouvoir opérer la sélection des fonctions langagières utiles à un apprenant placé dans cette situation, et partant, les connaissances et aptitudes linguistiques qu'elles supposent. » (Jupp et al., 1978, p. 61).

En outre, ce modèle pose la question de l'évaluation en situation réelle par le personnel encadrant et non uniquement par l'enseignant⁸⁶ et intègre l'analyse de la situation d'apprentissage afin d'établir les contraintes qui vont prévaloir dans la définition des objectifs au-delà de la seule question des besoins. Carton (2008, p. 41) en propose une version actualisée que nous trouvons

⁸⁶Une évaluation critériée est réalisée par le personnel encadrant du salarié-apprenant dans la semaine qui suit la formation afin de mesurer l'efficacité directe de la formation sur le poste de travail en plus de l'évaluation linguistique finale de l'enseignant.

plus lisible et qui intègre tous les paramètres présentés dans l'ouvrage publié en 1978⁸⁷ en adaptant la terminologie utilisée à la didactique actuelle⁸⁸ :



Le modèle d'ingénierie développé en Français sur Objectif Spécifique dans les années 2000 (Mangiante & Parpette, 2004) nous paraît s'inscrire dans la filiation de ce type de schéma bien plus que des modèles français précédemment présentés.

L'approche fonctionnelle, malgré les carences qui ont pu être relevées, constitue encore aujourd'hui l'assise méthodologique du domaine du FOS, d'autant que les modèles développés au cours des décennies suivantes, s'ils ont évolué en prenant en compte d'autres paramètres, n'ont pas fondamentalement remis en cause cette approche (voir *Infra* Chap. II, sous-section 1.3.2.).

⁸⁷ L'ouvrage de 1978, *Méthodologie pour un enseignement fonctionnel aux immigrés*, est une version traduite de *Industrial English. An example of theory and practice in functional language teaching* (1975). Toutefois cette traduction ne reproduit pas l'ouvrage original dans son intégralité et propose en outre un certain nombre de commentaires de C. Heddesheimer et J.-C. Lagarde qui vise à « aider le praticien à réaliser la nécessaire adaptation de cette méthodologie à sa situation particulière, et d'alimenter sa réflexion tant sur le plan théorique qu'au niveau des applications » (1978, p. 3).

⁸⁸ Il remplace ainsi le terme « autochtones » par « natifs », « stagiaires » par « apprenants » ou « modules » par « activités ». Il ajoute également la situation d'apprentissage en phase II qui est évoquée par les auteurs dans leur ouvrage. On regrettera par contre une erreur en phase 0 qui a conduit au remplacement de « intuition de l'enseignant » par « intuition de l'enseignement », ce qui perd de son sens.

1.3. La généralisation de la dénomination « FOS ».

L'ambivalence du terme « fonctionnel » et la généralisation de son emploi dans la didactique des langues - emploi qui va rapidement disparaître au profit de l'approche communicative - expliquent en partie l'abandon progressif de l'appellation « français fonctionnel » dans l'enseignement de la communication spécialisée au profit du sigle FOS, Français sur Objectifs Spécifiques, qui s'impose peu à peu comme dénomination générique. Cette évolution terminologique ne remet toutefois pas en cause les acquis méthodologiques de l'approche fonctionnelle ni l'approche par domaines préexistante.

1.3.1. Un changement terminologique ...

La dénomination « Français sur Objectifs Spécifiques » apparaît à la fin des années 1970⁸⁹ et est utilisée dès le début des années 1980, notamment sous l'influence de la terminologie anglo-saxonne ESP, *English for Specific Purposes*, la réflexion sur l'enseignement à des publics spécifiques étant plus aboutie en Grande-Bretagne (Mourlhon-Dallies, 2008). En France, le caractère générique du sigle se met progressivement en place au cours des années 1980 pour désigner « les apprentissages qui visent des demandes d'ordre professionnel, ou le perfectionnement linguistique d'étudiants qui poursuivent des études universitaires » (Carton, *op. cit.*, p. 41). Cette appellation ne fait pourtant pas immédiatement l'unanimité. Lehmann la qualifie ainsi d'« expression inélégante » (Lehmann, 1993, p. 78) et lui préfère le terme de « communication spécialisée » qui est également utilisé dans le numéro spécial du *Français dans le monde* de 1990 intitulé « Publics spécifiques et communication spécialisée. Pourtant, vingt ans plus tard, dans la même revue, c'est bien cette dénomination qui figure cette fois sur la couverture⁹⁰, preuve de sa généralisation.

Dans les premiers temps, l'emploi du sigle renvoie de manière indifférenciée à la forme tantôt au singulier tantôt au pluriel, y compris parfois dans un même ouvrage⁹¹, sans que ce flottement terminologique soit problématique. Pour Mourlhon-Dallies (*op. cit.*, p. 48), « une telle appellation accueillante, [permet] tous types de ralliements et de revirements dans [un] sous-domaine de la didactique du français langue étrangère parmi les plus évolutifs ». L'expansion du

⁸⁹ Vigner (1980, p. 19) signale l'apparition de la dénomination « enseignement du français en fonction d'objectifs spécifiques » dès 1977 dans le rapport général du comité de synthèse relatif aux rencontres AUPELF (Association des universités partiellement ou entièrement de langue française).

⁹⁰ « Français sur Objectifs Spécifiques : de la langue aux métiers », *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, janvier 2004, Clé International.

⁹¹ Eurin & Henao (1992) évoquent ainsi à la page 51 « la problématique posée par l'enseignement du français sur objectif spécifique (FOS) » puis quelques lignes plus loin parlent des « formations de français sur objectifs spécifiques (FOS) » pour revenir à nouveau au singulier dans un autre paragraphe de la même page.

sigle « FOS » peut également s'expliquer par la commodité à employer une abréviation qui fait écho aux autres sigles qui circulent déjà dans le domaine de la didactique des langues.

Il faut attendre l'ouvrage de Mangiante et Parpette, *Le Français sur Objectif Spécifique* (2004) pour qu'une clarification se mette en place entre l'emploi au singulier et au pluriel. Ces auteurs font en effet le choix d'associer la forme au singulier à leur démarche d'ingénierie mise en œuvre pour répondre aux demandes de formation très ciblées (voir *Infra*, Chap. II, section 2.4.). À partir de cette date, l'appellation générique FOS est définitivement rattachée à la forme au pluriel – objectifs spécifiques - par opposition aux objectifs généraux du français généraliste.

1.3.2. ... mais une continuité méthodologique

L'évolution terminologique ne s'accompagne pas d'une remise en cause fondamentale des modèles didactiques développés dans les années 1970/1980 (voir *Supra* Chap. II, sous-section 1.2.2.). Si le terme « français fonctionnel » disparaît rapidement, comme nous l'avons vu, le renouveau méthodologique qu'il instaure ne cesse de se développer au fil des années 1980 puis 1990 et continue à structurer le domaine du FOS de nos jours. Dans le champ de la didactique générale du FLE, les approches communicatives prennent en effet leur source dans l'approche fonctionnelle. De même, dans le domaine de l'enseignement à des publics spécifiques, le terme « objectifs » entre en résonance avec cette démarche fonctionnelle dans laquelle la détermination des objectifs constitue une étape fondamentale. Par ailleurs, les critiques dont elle fait l'objet (voir *Supra* Chap. II, sous-section 1.2.3.) sont prises en compte, ce qui permet de faire évoluer les premiers modèles méthodologiques. Cuq et Gruca (2002, p. 364) parlent ainsi d'une « maturation de la réflexion didactique » dans les années 1990 qui s'illustre d'une part avec le renouveau de l'offre éditoriale et d'autre part avec le développement d'approches méthodologiques plus globales et pragmatiques. Lehmann (1993) milite ainsi pour l'intégration des besoins d'apprentissage et surtout des besoins culturels. Quant à Eurin & Henao (1992), elles prônent la prise en compte d'un contexte élargi grâce à l'approche systémique et insistent sur la place à accorder aux besoins cognitifs⁹² en considérant que les situations de communication spécialisée dans le domaine du français scientifique et technique intègrent à la fois des opérations discursives et des opérations cognitives (*ibid.* p. 64). Holtzer (2004, p.21) relativise toutefois cet élargissement qui ne se traduit pas nécessairement, selon elle, par la construction de modèles et

⁹² En 1980, Vigner évoque déjà la nécessité de prendre en compte les besoins cognitifs en associant « la caractérisation des conduites verbales à une élucidation des activités cognitives déployées par le sujet dans l'exécution d'une tâche ou dans la résolution d'un problème », perspective qui constitue selon l'auteur « un domaine d'avenir dans l'analyse des besoins langagiers. » (Vigner, 1980, p. 33). Cette préconisation n'apparaît cependant pas dans le modèle proposé dans l'ouvrage car selon Vigner, « ce type d'analyse entrepris à des fins d'application en didactique des langues ne peut l'être qu'avec le concours de psychologues de la cognition ou de spécialistes fortement sensibilisés au problème des stratégies cognitives et des démarches intellectuelles qu'implique l'accomplissement de tel ou tel type de tâche, d'activité ou de fonction ». (*ibid.* p. 36)

de programmes d'apprentissage intégrant méthodologiquement ces éléments.

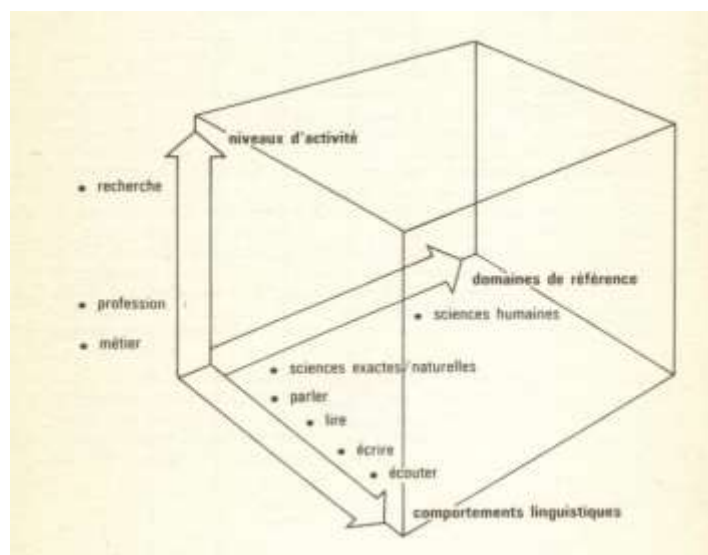
Nous pouvons donc considérer que la généralisation du sigle FOS ne se fait pas au dépend des acquis de l'approche fonctionnelle. Les principes de conception de formation en FOS qui circulent actuellement dans le champ didactique des langues sont clairement d'inspiration fonctionnelle, comme l'attestent les propos de Carras et *al.* (2007, p. 23)

« L'identification des besoins de formation des apprenants doit se traduire en objectifs, en contenus, en actions, en programmes. La démarche de conception de programmes FOS comporte certaines étapes et principes méthodologiques, désormais classiques. »

Nous rejoignons ainsi le point de vue de Holtzer (*op. cit.*) qui parle de « faux objet neuf », « avatar du français fonctionnel ». Selon l'auteur, le sigle FOS n'est pas une notion nouvelle mais « la promotion d'une expression qui se lexicalise comme appellation générique du domaine. »

1.3.3. Le maintien en parallèle d'une approche par spécialité

L'approche par spécialité dans laquelle le FOS, qui prend sa source au cours des années 1960, ne disparaît pas avec l'émergence du français fonctionnel. D'une part, le développement de l'approche fonctionnelle nécessite un ciblage de situations de communication spécifiques, conduisant certains formateurs à se spécialiser dans un domaine ou une spécialité (Mourlhon-Dallies, 2008, p. 25). D'autre part, l'appui sur l'analyse des situations de communication n'est pas en contradiction avec une approche domaniale comme le souligne Vigner (1980, p. 52) dans le modèle qu'il propose⁹³ :



⁹³ Le modèle tridimensionnel de Vigner vise à décrire « un espace de communication où prendront place les échanges langagiers qui feront l'objet d'un apprentissage » (*ibid.*). S'il accorde une place importante à l'analyse des besoins langagiers, Vigner en relativise la place dans la démarche globale de conception de programmes de spécialité. Il souligne deux risques principaux à y consacrer trop d'efforts : d'une part une démultiplication des critères d'analyse de besoins qui conduirait à une individualisation pour y répondre, d'autre part la production d'une distorsion entre une analyse trop fine et une réponse pédagogique trop approximative. Il appuie donc son modèle « allégé » sur trois composantes de base afin de déterminer les besoins *a minima* dans un espace de communication spécifique : les niveaux d'activité, les composantes langagières et les domaines de référence. Sur ce dernier plan, Vigner n'est donc pas en rupture complète avec une approche par spécialité.

On assiste donc plutôt à un changement de paradigme en passant d'une approche essentiellement terminologique à une approche basée sur l'analyse de discours spécialisés. Les années 1990 voient ainsi resurgir une approche par domaines et/ou spécialités sous la dénomination « Français de Spécialité ». Ce découpage domanial, contrairement à la situation qui prévalait dans les années 1960 avec les langues de spécialité, n'est plus synonyme de cloisonnement monolithique entre domaines et/ou spécialités principalement élaborés sur des critères lexicaux, et n'exclut pas le recours à d'autres approches.

Toutefois, l'appellation « français de spécialité » n'est pas sans poser problème. Mourlhon-Dallies (*op. cit.*) note qu'elle renvoie à un découpage qui permet de délimiter les champs d'intervention, les contenus et les publics mais qui relève essentiellement d'une approche empirique. Ce point de vue était déjà exprimé par Vigner en 1980 pour qui une catégorisation par domaines de référence présente un caractère approximatif et un intérêt très relatif (*ibid.* p. 50). Cette dénomination et l'approche clivante qui la sous-tend représentent ainsi un obstacle à une approche décloisonnée et transdisciplinaire privilégiant le sens et s'appuyant sur les points communs et les liens entre les spécialités (Challe, 2002). Enfin, d'un point de vue sémantique, il importe de souligner qu'à partir des années 1990, un certain consensus émerge⁹⁴ pour considérer que la langue de spécialité ne renvoie pas à un sous-système particulier ou une « sous-langue » (Leurat, 1995)⁹⁵ mais qu'elle désigne « une langue naturelle considérée en tant que vecteur de connaissances spécialisées » (*ibid.* p. 20). Ainsi, il n'existe qu'un seul système de langue, commun à tous, et ce qui est spécialisé, c'est l'usage qui en est fait⁹⁶. Cette appellation peut enfin être employée sans référence conceptuelle spécifique et avoir dans ce cas une valeur générique similaire à celle attribuée au sigle FOS⁹⁷.

2. Les contours du FOS depuis les années 2000

La généralisation de l'emploi du sigle FOS ne signifie pas pour autant la disparition de toute autre appellation. On assiste en effet à un phénomène d'élargissement du champ d'intervention qui conduit à une multiplication de dénominations présentant une certaine complémentarité et révélatrice de la pluralité des approches méthodologiques possibles pour établir des programmes de formation. Cette situation complexifiée n'interdit pas par ailleurs l'établissement d'une

⁹⁴Nous ne considérons ici que la situation hexagonale. Mourlhon-Dallies souligne en effet que ce positionnement ne fait pas l'unanimité dans d'autres pays européens (2008, p. 39).

⁹⁵En employant ce terme Leurat fait lui-même référence à Kocourek (1991) dont il critique l'approche.

⁹⁶Eurin & Hénao (1992, p. 69) considèrent qu'« il n'y a pas d'un côté une langue de communication générale et de l'autre une langue différente pour les sciences et techniques, avec un système morphosyntaxique, des structures, des fonctions différentes du français général ». Pour Binon & Verlinde (2003), ce sont les situations de communication qui diffèrent et amènent à un découpage spécifique « des opérations et des intentions de communication ».

⁹⁷Cet emploi générique est par exemple constaté dans la publication coordonnée par Bertrand & Schaffner (2008) *Le français de spécialité. Enjeux culturels et linguistiques* qui regroupe des contributions de chercheurs aussi divers que Challe, Mangiante, Mourlhon-Dallies ou Carras en s'intéressant aux aspects théoriques comme à la dimension pratique et didactique.

définition du FOS à partir de caractéristiques faisant consensus et à partir desquelles nous pouvons établir des points de convergences avec le FLSco, nous y reviendrons *Infra* (voir Chap. III, section 2).

2.1. Une multiplication des dénominations et un champ élargi

2.1.1. La multiplicité des dénominations

Le champ du FOS se caractérise dès les premières années de son émergence par une succession d'appellations qui ne sont en outre pas toujours clairement définies ni identifiées, y compris par les acteurs du champ. Cette tendance se confirme après les années 1990, malgré la généralisation du sigle FOS. Cette multiplication des appellations - « Français de spécialité », « français à visée professionnelle », « français sur objectifs spécifiques », « français sur objectif spécifique », « français langue professionnelle », « français de la communication professionnelle »⁹⁸ - peut être perçue comme une tendance au cloisonnement et au morcellement à l'intérieur du champ (Holtzer, 2004 ; Mourlhon-Dallies, 2008). Toutefois, il est également possible de considérer cette profusion comme une richesse, chaque appellation renvoyant à une approche méthodologique et/ou à un domaine de spécialité, révélant ainsi le dynamisme du FOS. En outre, les différentes dénominations renvoient le plus souvent à des choix méthodologiques spécifiques qui peuvent être considérés comme complémentaires, comme le soulignent Gajewska et Sowa (2013, p. 16).

« Ces vocables divers constituent également des repères méthodologiques qui organisent la réflexion théorique et pratique. Le fait de penser la formation en termes de français de spécialité, FCP⁹⁹ ou FOS (dans l'acception d'enseignement sur demande que lui donnent Mangiante et Parpette, 2004) met en lumière les différentes facettes possibles de l'enseignement d'une langue à des fins professionnelles. »

Si certains auteurs associent explicitement une dénomination à une spécificité méthodologique qui se veut novatrice ou tout au moins spécifique, pour d'autres les choix semblent plus flous. En parcourant les principaux ouvrages édités dans ce domaine depuis une vingtaine d'années, le constat de la multiplication des dénominations est indéniable. Pour illustrer notre propos, nous repreneons dans le tableau ci-dessous les différentes appellations utilisées par quelques auteurs de référence dans le domaine du FOS¹⁰⁰. Nous ne retenons pas ici la présentation chronologique qui a déjà été proposée dans des publications antérieures¹⁰¹ et présentons les auteurs par ordre alphabétique.

⁹⁸ Nous ne citons pas les différentes déclinaisons par spécialité ou par domaine comme le français des affaires, le français du tourisme, etc.

⁹⁹ FCP : Français de la Communication Professionnelle

¹⁰⁰ Nous faisons le choix de ne retenir que les auteurs qui ont une expertise dans la conception de formations en FOS dont ils font part dans leur(s) publication(s). Par ailleurs, nous ne visons pas l'exhaustivité mais souhaitons démontrer la variété des dénominations qui circulent en nous appuyant sur quelques auteurs significatifs.

¹⁰¹ Carras et al. (2007, pp. 17-18), Mourlhon-Dallies (2008, p. 47), Sowa (2011, pp. 151-152).

Tableau n°6 - Les dénominations en FOS et leurs caractéristiques méthodologiques

Auteur(s)	Date de publication	Dénomination / Spécialité éventuelle	Caractéristiques méthodologiques
C. Carras, J. Tolas et <i>al.</i>	2007	français sur objectifs spécifiques	Approche fonctionnelle ¹⁰² s'inscrivant dans le cadre d'une ingénierie de formation. Méthodologie globale permettant la construction de programmes au cas par cas quel que soit le métier ou la spécialité.
O. Challe	2002	français de spécialité (français de l'économie et de la gestion)	Approche interdisciplinaire et décloisonnée qui s'appuie sur les disciplines de base et sur les points communs aux différentes spécialités. Travail par projet et par tâche. Importance accordée au lexique.
E. Damette	2007	français à visée professionnelle ¹⁰³ (français juridique)	Combinaison d'une approche par domaine et d'une approche fonctionnelle. Le domaine de spécialité (le « référent ») doit être connu préalablement par le formateur.
S. Eurin et M. Henao	1992	FOS, indistinctement au singulier et au pluriel (français scientifique et technique)	Approche fonctionnelle et systémique appliquée dans le domaine des sciences et techniques. Approche décloisonnée et transversale en s'appuyant sur les besoins cognitifs communs aux différents domaines scientifiques.
J.-M. Mangiante et C. Parpette	2004	français sur objectif spécifique	Approche fonctionnelle à partir d'une demande précise et ciblée sans ancrage dans une spécialité ou un domaine. Conception de formations « à la carte ».
F. Mourlhon-Dallies	2006/2008	français langue professionnelle	Approche fonctionnelle s'inscrivant dans le champ de l'ingénierie de la formation (et non dans celui de la didactique des langues). Méthodologie pluridisciplinaire et synthétique visant un double objectif d'enseignement de contenus langagiers et professionnels.

Au-delà du seul aspect terminologique, cette analyse permet de mettre en exergue la pluralité des approches méthodologiques qui circulent dans le domaine du FOS, oscillant entre le spécifique et le transversal selon le niveau de focalisation choisi.

2.1.2. Le contexte national et international

Le champ du FOS dépend largement du contexte relatif à une époque et des besoins donnés : il est étroitement lié au contexte politico-économique depuis son émergence dans les années 1960 (voir *Supra* Chap. II, section 1.1.). Ce sont également des évolutions politiques et économiques sur le plan national et international qui conduisent à un développement croissant des besoins en

¹⁰² Par approche fonctionnelle nous entendons une démarche qui se construit au minimum en trois étapes successives : définition des objectifs à partir de l'analyse des besoins – recueil et analyse de données – élaboration des contenus de formation. Ces trois étapes clés peuvent être complétées ou subdivisées.

¹⁰³ Damette emploie l'appellation « français à visée professionnelle » qui est généralement utilisée – comme celle de Français langue de communication professionnelle – dans le cadre d'une approche transversale des compétences professionnelles (Mourlhon-Dallies, *op. cit.*), (voir sous-section 2.1.2.).

formation dans le domaine de la communication professionnelle et spécialisée ces dernières décennies.

D'une part, la situation socio-économique mondiale se caractérise par un accroissement des déplacements extraterritoriaux qui a pour effet une augmentation des besoins spécifiques de formation en langue étrangère. Sur le plan professionnel, l'augmentation des flux migratoires s'explique par différents facteurs parmi lesquels on peut relever l'élargissement de l'Union Européenne, la mise en concurrence des activités de service, l'assouplissement des lois sur le travail au niveau européen ou encore des pénuries de main d'œuvre dans certains secteurs d'activités (Carras et *al.*, 2007, p. 9). Ce phénomène ne concerne pas que la France et constitue une problématique mondiale dans un contexte de déplacement accéléré des populations quel que soit leur niveau de qualification (Mourlhon-Dallies, 2008, p. 72). De même, la mobilité estudiantine est facilitée par le développement de programmes d'échanges universitaires européens et par l'harmonisation des cursus universitaires dans le cadre du processus de Bologne amorcé en 1998. La population estudiantine en France comprend ainsi environ 15 % d'étudiants étrangers (Mangiante & Parpette, 2012, p. 147).

D'autre part, sur le plan national, les mutations du marché du travail et les exigences accrues en termes de qualification, notamment à l'écrit, ont également changé la donne. Mourlhon-Dallies (*op. cit.*, p. 69) note ainsi que même les postes dits manuels, de premier niveau de qualification, nécessitent une certaine maîtrise d'habiletés écrites et orales, ce qui n'est pas sans conséquence pour l'accès au marché du travail des publics les moins qualifiés. Ce phénomène conduit à inclure dans les formations des publics ayant des niveaux de scolarisation et/ou de qualification beaucoup moins élevés que les premiers publics du FOS qui se constituaient d'étudiants et de professionnels hautement qualifiés. Sur le plan politique, l'instauration de la loi du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie vient également renforcer la place accrue accordée à la maîtrise de la langue qui s'inscrit désormais dans le champ de la formation professionnelle¹⁰⁴. La formation linguistique devient éligible au titre de la formation continue dans le cadre du DIF (Droit Individuel à la Formation) et conduit à un engagement institutionnel significatif, notamment à destination des populations migrantes. (*ibid.* p. 71). Elle permet ainsi d'élargir la question des besoins spécifiques dans un contexte FLS/FLI qui avait été jusque-là largement négligé.

Ces différentes mutations conduisent à un phénomène d'élargissement des publics, des besoins et des contextes éducatifs qui complexifie le champ du FOS.

¹⁰⁴ Article 5 de la loi : « Les actions de lutte contre l'illettrisme et l'apprentissage de la langue française font partie de la formation professionnelle tout au long de la vie. »

2.1.3. Le développement d'une approche transversale

Au vu de l'augmentation des publics potentiels, dans les années 2000 se développe une approche plus transversale, recouvrant différents domaines d'activités, qui s'était amorcée timidement dans le monde éditorial au cours de la décennie précédente (voir *Supra* Chap. II, sous-section 1.3.3.). Ce sont en effet les maisons d'édition, à la recherche de nouveaux marchés, qui impulsent ce mouvement désigné sous les appellations « français de la communication professionnelle » ou « français à visée professionnelle »¹⁰⁵. L'objectif est de pouvoir toucher des publics professionnels ou en voie de professionnalisation qui n'ont pas de demande spécifique mais qui souhaitent améliorer leurs compétences linguistiques en français. Ils sont principalement composés de personnes jeunes, provenant de pays dits émergents (*ibid.* p. 44). Ce type de formations présente la particularité de cibler des apprenants de tout niveau, y compris d'un niveau linguistique très faible¹⁰⁶. Sur le plan didactique, l'objectif est de faire acquérir des compétences décloisonnées en lien avec la communication professionnelle, sans relation directe avec un domaine ou une spécialité précise (Carras et *al.*, 2007, p. 20).

Parallèlement à ce développement éditorial, la CCIP met en place des diplômes de français professionnel généralistes à partir du niveau A2. Cette première certification « correspond à un niveau minimum de compétences linguistiques nécessaires pour permettre une communication élémentaire dans le monde du travail. (...) Le programme (...) se situe à l'articulation du français général et du français de spécialité. Il recouvre un champ de la langue commun aux différents secteurs d'activités et de postes de travail. »¹⁰⁷ Pour Mourlhon-Dallies (*op. cit.*, p. 43), ce certificat occupe une place symptomatique dans la pyramide des certifications de la CCIP, en dessous des certifications spécialisées dans différents domaines (français des affaires, du secrétariat, juridique, ...) qui se situent au minimum à un niveau B1.

Le développement de cette approche plus transversale et faiblement spécialisée n'empêche cependant pas le maintien d'une approche par spécialités, sur le plan éditorial comme sur celui des certifications.

2.1.4. Un nouveau positionnement méthodologique : l'ingénierie de formation

Parallèlement à cette approche transversale, on assiste au développement de formations de plus

¹⁰⁵Mourlhon-Dallies (*op. cit.*, p. 44) fait une distinction entre ces deux appellations. Elle considère que le « français de la communication professionnelle » vise un français transversal commun aux différents secteurs professionnels, alors que le « français à visée professionnelle » n'exclut pas un ancrage dans les domaines de spécialité mais que ceux-ci sont généralement édulcorés.

¹⁰⁶Les manuels *Objectif express* chez Hachette ou *Français.com* chez Clé International peuvent être utilisés respectivement dès le niveau A1 et le niveau débutant.

¹⁰⁷Présentation donnée dans la brochure de la CCIP.

en plus pointues visant à répondre à des demandes très ciblées pour lesquelles une approche par spécialité à partir de matériel existant ne convient pas. Pour y répondre, un positionnement méthodologique dans le champ de l'ingénierie de la formation s'est développé. Plusieurs ouvrages didactiques ont ainsi été édités qui visent à proposer aux formateurs intervenant en FOS des outils méthodologiques permettant l'élaboration de programmes de formations sur mesure (Mangiante et Parpette, 2004 ; Carras et *al.*, 2007 ; Mourlhon-Dallies, 2008).

À l'opposé d'une approche transversale, le formateur/concepteur prend en compte le caractère très spécifique de la demande et élabore des formations au cas par cas, relevant plus d'une approche par métier ou par activité de travail que par domaine ou spécialité. Le caractère singulier des formations ainsi conçues ne permet pas leur duplication, il induit donc des contraintes importantes comme le soulignent Mangiante & Parpette (*op. cit.*, p. 146) :

« La mise en place d'un cours « à la carte » nécessite de la part de l'enseignant une implication, une disponibilité et une adaptabilité à la situation considérables. »

Le formateur/concepteur doit en effet disposer d'un temps suffisant pour mettre en œuvre l'intégralité du processus d'élaboration de cours : après avoir procédé à l'analyse de la demande et des besoins pour établir les objectifs, il doit pouvoir accéder aux données, les recueillir puis les analyser et enfin construire la totalité des contenus. En outre, le plus souvent ce travail est réalisé dans un domaine non ou peu connu du formateur. On perçoit aisément la complexité et l'ampleur de la charge de travail. Sur le plan de la conception didactique, ce type de formations ne propose pas d'activités pédagogiques différentes de ce qui peut être fait dans un enseignement généraliste. Elles sont largement inspirées de l'approche communicative (travail sur les activités de communication langagière) et de la perspective actionnelle (travail par tâches et par projet). Cet investissement considérable en temps que nécessite l'élaboration de ce type de formations explique, selon Gajewska et Sowa (2013, p. 12), leur popularité restreinte dans le champ du FOS malgré leur pertinence.

Sur le plan théorique, il nous semble que ce positionnement ne constitue pas une rupture fondamentale par rapport à la procédure de l'approche fonctionnelle dont on retrouve les grandes étapes (analyse des publics et de leurs besoins, recueil et analyse de données du terrain, élaboration de cours). En revanche, il s'appuie sur d'autres méthodologies d'analyse empruntées à divers champs disciplinaires (sociologie et ethnologie du travail, ingénierie de formation, psychologie ergonomique, ...) qui permettent d'élargir et d'enrichir la phase de recueil et d'analyse sur le terrain et de dépasser une focalisation sur le domaine langagier et les compétences de communication. La question de l'enseignement du français à des fins professionnelles s'inscrit désormais plus largement dans le champ de la formation professionnelle, nous y reviendrons (voir *Infra* Chap. II, sous-section 2.4.)

2.2. Des traits définitoires communs

La démultiplication des appellations et des sigles n'empêche pas un relatif consensus sur un certain nombre de caractéristiques afférentes au FOS. Elles permettent d'établir des critères définitoires qui constituent par ailleurs l'assise des choix méthodologiques pour la conception de formation. Ce point de vue, auquel nous souscrivons, est défendu par Holtzer (2004, p. 22) :

« [I]l apparaît assez facilement (...) que les termes « français fonctionnel », « français de spécialité », « français sur objectifs spécifiques » sont différents noms de baptême pour une même notion. (...) La notion reste en effet inscrite dans le même modèle global correspondant au grand changement de paradigme méthodologique des années 1970. L'ensemble notionnel dont elle fait partie est composé des mêmes objets centraux depuis trente ans : besoins, objectifs, publics, situation, langue spécialisée. »

Dans cette perspective, nous considérons que la définition établie par Lehmann (1993, p. 115) constitue un socle commun et synthétise les caractéristiques du FOS qui apparaissent de manière récurrente chez différents didacticiens :

« La seule spécificité majeure et persistante se résume (...) aux constats suivants : d'abord, ces publics¹⁰⁸ apprennent DU français et non pas LE français ; ensuite, ils apprennent du français POUR en faire un usage déterminé dans des contextes déterminés. Sans doute faut-il ajouter, complémentaiement, qu'ils ne disposent, pour la plupart d'entre eux et dans la plupart des situations, que de très peu de temps à consacrer à ces apprentissages »

La question des publics, de la contrainte de temps, des contenus et des objectifs est donc déterminante quand il est question d'un enseignement de spécialité.

2.2.1. La focalisation sur les publics spécifiques et leurs besoins

La caractérisation du FOS sous l'angle des publics auquel il s'adresse est fréquemment utilisée. Ainsi dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq, 2003, p. 109), la naissance du champ est associée à l'émergence de nouveaux publics : « Le français sur objectifs spécifiques est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures ». Nous pouvons souligner que le terme « publics » est la plupart du temps employé au pluriel en raison de la très grande diversité qu'il recouvre. Afin de cerner et analyser cette hétérogénéité, des typologies et des classifications ont été établies à différentes périodes et selon différents critères. La première d'entre elle, établie en 1976 dans le cadre des travaux sur le niveau seuil¹⁰⁹ distingue trois sous-groupes différents concernant le FOS : les travailleurs migrants et leur famille, les spécialistes et les professionnels dans leur pays d'origine et le public étudiant (Qotb, 2008). Un peu plus tard, dans le cadre du français

¹⁰⁸C'est nous qui soulignons les parties de la citation qui nous semblent importantes et que nous développons dans les sous-parties suivantes

¹⁰⁹ D. COSTE et al., (1976), *Un niveau seuil*, Hatier.

scientifique, Eurin & Henao (1992) établissent pas moins de douze catégories de publics différents en se basant sur une analyse systémique. Plus récemment, Mangiante & Parpette (2004, p. 15) catégorisent les apprenants en fonction de leur demande par rapport à la formation : ceux qui ont une demande très précise ou sont soumis à celle d'un employeur ; ceux qui font le choix d'une formation proposée sans projet immédiat précis à court terme mais dans la perspective d'une évolution professionnelle future ; enfin ceux choisissent une formation en FOS par goût pour le thème sans projet professionnel. Ces quelques exemples montrent la diversité des classifications qui peuvent être rencontrées et la variété des critères servant à les établir.

Nous pouvons néanmoins souligner que l'intérêt porté à la distinction des publics est avant tout lié à la volonté d'établir leurs besoins prioritaires afin de définir des objectifs d'enseignement adaptés. La mise en garde de Vigner (1980, p. 43) d'une catégorisation trop fine des publics qui ne pourrait se traduire que par un enseignement individualisé nous paraît judicieuse. L'analyse du public demeure toutefois un point important de la démarche FOS et figure parmi les grandes étapes d'élaboration des programmes (Carras *et al.*, 2007, p. 25). À cette fin, des outils existent¹¹⁰ qui ont moins pour finalité de catégoriser que d'analyser finement le public concerné par la formation mise en œuvre à partir de divers paramètres tels que le niveau initial en français, la langue d'origine, le niveau de qualification, les motivations, la manière d'apprendre, etc.

S'agissant d'identifier les éléments de consensus autour de la notion de « publics », nous pouvons finalement établir que les différents auteurs s'accordent *a minima* pour inclure dans le FOS des apprenants adultes relevant de deux catégories distinctes : d'une part les publics professionnels et d'autre part les publics académiques, les uns et les autres pouvant être à l'étranger ou résider en France.

2.2.2. Des objectifs définis à partir d'un contexte spécifique

Que ce soit dans le cadre de la communication à visée professionnelle qui cible des compétences transversales, d'une approche par spécialités/domaines ou d'une démarche d'ingénierie de formation de type FLP, le FOS se caractérise par des contenus spécifiques issus de l'analyse de situations de communication professionnelle dans un contexte donné. Cette question des contenus d'enseignement est intimement liée à celle des objectifs, élément central dans le champ comme l'atteste l'emploi généralisé de l'appellation *Français sur Objectifs Spécifiques*. Mais quels sont ces objectifs et comment sont-ils établis ? Un élément de réponse est apporté par Lehmann (1993, p. 197) : « si objectifs spécifiques il y a, c'est bien parce que des sujets souhaitent ou doivent pouvoir communiquer en langue étrangère dans certaines situations

¹¹⁰ À titre d'exemples, nous pouvons citer la grille d'analyse des besoins d'apprentissage d'Hutchinson & Waters (1987, pp. 62-63) qui fait une large place à l'apprenant, les paramètres établis par Lehmann (1993, pp. 47), le questionnaire proposé par Carras *et al.* (*op. cit.*, pp. 25-26) ou encore les paramètres établis par Mourlhon-Dallies (2008, pp. 201-202).

particulières, impliquant certains types d'échanges ». La spécificité des objectifs est donc à mettre en relation avec les situations de communications auxquelles les apprenants seront confrontés dans le cadre de leur activité professionnelle ou académique : ce sont les situations qui sont spécifiques et qui induisent des objectifs spécifiques. La définition des objectifs dépend également de l'analyse des besoins, qui constitue depuis l'avènement de l'approche fonctionnelle, l'étape préalable incontournable de la mise en œuvre de formations en FOS. Cette notion de *besoins* a toutefois évolué au cours des décennies, notamment à la fin des années 1970 où elle a fait l'objet d'une remise en question étant jugée trop floue (Porcher) ou trop figée (Richerich). On doit à Lehmann (*op. cit.*, pp. 134-138) de l'avoir clarifiée en instituant la notion de « besoins d'apprentissage » qui incluent la composante psycho-affective, la composante langagière et la composante socio-culturelle. Richer (2008, pp. 23-24) fait, quant à lui, la distinction entre les « besoins objectifs » qui se situent sur le plan des connaissances à acquérir et les « besoins subjectifs » qui relèvent des motivations de l'apprenant, considérant que « l'identification et la prise en compte de ces besoins communicatifs précis sont centrales, ce qui confère au FOS une de ces caractéristiques fondamentales ». Pour Carras et *al.* (2007, pp. 26-27), l'analyse des besoins tend à se confondre avec la définition des objectifs à maîtriser :

« L'analyse des besoins consiste à recenser les situations de communication dans lesquelles les apprenants auront à utiliser le français dans le cadre de leur activité, ainsi que les connaissances et savoir-faire langagiers et professionnels que ces apprenants devront acquérir durant la formation. »

Ce point de vue est partagé par Mangiante & Parpette (2004, p. 22) pour qui l'analyse des besoins « consiste à recenser les situations de communication dans lesquelles se trouvera ultérieurement l'apprenant et surtout à prendre connaissance des discours qui sont à l'œuvre dans ces situations » ; cette première phase d'analyse peut ensuite évoluer lors du recueil de données sur le terrain qui complète voire modifie l'analyse de besoins initiale (*ibid.* p. 46). Dans cette perspective, ce n'est qu'une fois les données recueillies et analysées que le formateur peut établir les objectifs prioritaires de la formation qui peuvent être langagiers d'une part et culturels d'autre part. En outre, l'analyse des besoins ne doit pas être confondue avec l'identification de la demande qui constitue dans les récentes démarches du FOS l'élément déclencheur de l'élaboration d'une formation. Cette phase précède l'analyse des besoins avec laquelle elle vient s'articuler et nécessite d'identifier clairement les attentes du commanditaire.

2.2.3. La contrainte de temps

Enfin la sélection des objectifs de formation est impactée par le facteur temps comme l'explique Mourlhon-Dallies (2008, p. 200) :

« Il arrive assez souvent que l'ensemble des besoins ne puisse être couvert dans le temps imparti, ce qui invite à une négociation avec l'entreprise ou l'institution commanditaire, en

amont de la formation. Ces limitations font que tout besoin ne se transforme pas automatiquement en objectif de formation. »

La question de la gestion des contraintes d'enseignement, et notamment celle du temps, est présente dès les années 1970/1980 dans les modèles de l'approche fonctionnelle (Cf. Modèle de Jupp & al.). Elle constitue l'une des caractéristiques saillantes du FOS comme le souligne Vigner (1980, p. 43) dans l'élaboration de son modèle opérationnel : « L'horaire généralement imparti aux activités d'enseignement de langue dans les pédagogies fonctionnelles est généralement fort restreint ». Les cours de FOS sont en effet souvent dispensés dans un nombre d'heures limité et le critère du temps alloué à la formation figure parmi les paramètres clés chez différents didacticiens, à l'instar de Mangiante & Parpette (*ibid.* p. 6) :

« Ce public, adulte, professionnel ou universitaire, a des objectifs d'apprentissage précis, clairement identifiés, qu'il doit atteindre dans un laps de temps limité dépassant rarement quelques mois. »

Cette contrainte est d'autant plus importante que la tendance actuelle est à la réduction du volume horaire et au déclin des cursus de longue durée (Mourlhon-Dallies, *op. cit.*, p. 208). Or, la prise en compte de la durée de formation est essentielle pour permettre la sélection des contenus prioritaires, comme le souligne Lehmann (1993, p. 129) : « Que ceux-ci [les apprentissages langagiers] soient toujours limités dans le temps fait que l'on n'apprend jamais LE français mais DU français. ».

Les trois axes que nous avons développés pour apporter un cadre définitoire au FOS présentent l'avantage d'être suffisamment larges pour s'adapter à toutes les situations professionnelles et peuvent s'inscrire dans une grande variété d'approches méthodologiques. En abordant le FOS sous cet angle, il est également possible d'opérer un glissement vers le contexte scolaire. Celui-ci peut être considéré comme un contexte spécifique parmi d'autres pour lequel des objectifs prioritaires doivent être établis afin de répondre à des besoins particuliers ciblés à partir de l'analyse des situations de communication en tenant compte de la durée limitée des cours en UPE2A pour les élèves allophones.

Au-delà de ce noyau conceptuel, il existe toutefois des spécificités selon les approches méthodologiques retenues qui renvoient à des dénominations distinctes. Le FLP, le FS et le français sur objectif spécifique sont ainsi souvent présentés de manière comparative, y compris par les auteurs eux-mêmes. Nous allons à présent comparer ces trois approches prédominantes en FOS actuellement afin d'étayer les choix méthodologiques retenus dans le cadre de notre recherche.

2.3. Comparaison de trois approches en FOS : Français de spécialité, Français sur Objectif Spécifique et FLP

FLP, FS et français sur objectif spécifique : ces trois dénominations recouvrent des choix méthodologiques distincts tant sur le plan des publics visés, des aires d'application, des modalités de formation mises en œuvre que des références théoriques mobilisées. Dans la mesure où nous nous référons à ces différentes approches dans notre méthodologie de recherche, il nous semble important de les analyser finement afin de pouvoir opérer des choix et déterminer les éléments qui peuvent être adaptés au contexte scolaire qui nous intéresse.

Nous avons fait le choix de présenter notre analyse sous la forme d'un tableau. Cette présentation permet une double lecture des données : d'une part il est possible d'identifier plus aisément les points communs et les divergences entre chaque approche pour chaque item retenu, d'autre part en opérant par colonne, le lecteur peut avoir une présentation synthétique des aspects les plus probants de chacune d'elles.

Tableau n°7 - Comparaison méthodologique du FS, du français sur objectif spécifique et du FLP

	Français de spécialité	Français sur objectif spécifique	Français Langue Professionnelle
Publics visés	<ul style="list-style-type: none"> - Public le plus large possible. - Public adulte allophone. - Étudiants dans un cursus en langue d'origine qui propose un cours de FOS en lien avec la spécialité ou le domaine étudiés. - Public inscrit dans un cours de FOS dans une perspective professionnelle ou universitaire à moyen/long terme. - Public professionnel ou non professionnel inscrit dans un cours de FOS par goût personnel. 	<ul style="list-style-type: none"> - Public ciblé. - Public adulte allophone. - Salariés déjà en activité dans un pays étranger ayant à employer le français pour des tâches précises. - Étudiants allophones ayant à suivre tout ou partie de leur cursus en français. 	<ul style="list-style-type: none"> - Public ciblé. - Public adulte allophone. - Étudiants engagés dans un cursus professionnalisant (pas le public académique au sens large). - Public adulte natif en formation. - Public faiblement qualifié (éventuellement concerné par des problèmes d'illettrisme ou d'analphabétisme) ou en voie de qualification. - Public vivant en France ou au moins travaillant totalement en France.
Contexte linguistique	<ul style="list-style-type: none"> - Essentiellement hétéroglotte - Champ du FLE. 	<ul style="list-style-type: none"> - Essentiellement hétéroglotte - Homoglotte (pour le public universitaire) - Champ du FLE. 	<ul style="list-style-type: none"> - Homoglotte - Champ du FLE/FLS/FLM (positionnement transversal).
Secteur	Secteur professionnel large (plusieurs métiers d'un même domaine)	<ul style="list-style-type: none"> - Secteur professionnel ciblé (un métier particulier) - Secteur non professionnel (FOU). 	Secteur professionnel ciblé (« pôle métier ») envisagé dans un contexte élargi (« activité de travail »)
Temporalité	<ul style="list-style-type: none"> - Formation à moyen et long terme - Formation extensive ou semi-extensive (sessions de formation en semaines, mois, trimestre, semestre ou année). 	<ul style="list-style-type: none"> - Formation à court terme (urgence) - Formation intensive (stage de formation court en jours ou en heures) 	<ul style="list-style-type: none"> - Formation à court terme - Formation intensive (stage de formation court en jours ou en heures).

Champ d'intervention	Formation en langue étrangère / didactique des langues	Formation en langue étrangère / didactique des langues	Formation professionnelle / Ingénierie de la formation
Disciplines de référence	- Sciences du langage. - Didactique des langues.	- Sciences du langage. - Didactique des langues.	- Sciences du langage. - Didactique des langues. - Sciences sociales : ergonomie, sociologie, psychologie sociale, etc.
Finalité de la formation	Connaissance large d'un domaine de spécialité, pas de réelle finalité.	Exécution de tâches prédéfinies dans le cadre d'un métier.	Préparation à l'exercice d'une profession, montée en compétences professionnelles.
Logique de formation	- Approche globale d'une spécialité, d'un domaine, d'un secteur d'activité professionnel ou institutionnel. - Logique de l'offre.	- Approche ciblée d'un métier. - Logique de la demande au cas par cas.	- Approche globale d'un dispositif de travail (décentration par rapport au poste de travail) - Logique de la demande au cas par cas.
Contenus enseignés	- Compétences élargies. - Contenus langagiers. - Contenus culturels. - Centrés sur un domaine ou une spécialité. - Compétences transversales à plusieurs métiers dans un domaine.	- Compétences partielles, prioritaires. - Contenus langagiers. - Contenus culturels. - Centrés sur des situations cibles - Compétences ciblées par rapport à un métier (sauf dans le FOU : compétences transversales à différentes disciplines).	- Compétences partielles, prioritaires. - Contenus langagiers. - Contenus culturels. - Contenus professionnels. - Centrés sur le dispositif de travail lui-même, l'environnement de travail au sens large.
Type d'analyse / Méthodologie de conception de formation	Pas d'analyse ni de méthodologie spécifique.	- Modélisation analytique des situations de communication (segmentation des tâches en unités élémentaires déclinées en objectifs). - Démarche de référentialisation par métier. - Analyse de discours.	- Modélisation synthétique du travail et des pratiques professionnelles (conceptualisation des métiers en activités recouvrant des gestes techniques). - Analyse différentielle des discours.
« Zone »¹¹¹ d'intervention	Les trois zones (privative, collaborative et client) de manière superficielle, en partant de la zone client pour aller progressivement vers les zones collaborative et privative de différents postes de travail.	Zone client (partielle correspondant à des interactions ciblées).	Les trois zones (privative, collaborative et client) de manière approfondie.
Relation avec le milieu	Enseignant autonome par rapport au milieu.	Enseignant en contact direct avec le milieu et les acteurs.	Enseignant en contact direct avec le milieu et les acteurs.

¹¹¹ Mourlhon-Dallies (2008, pp. 83-84) modélise l'activité de travail en trois « zones » qui correspondent à des types de tâches et d'interactions différenciées : la « zone *privative* où la personne travaille à huis clos sans interaction en face à face ni échange téléphonique (ce qui ne l'empêche pas de lire ses courriels, d'y répondre, de laisser un message sur un répondeur) » ; la « zone *collaborative* pour tout ce qui concerne les échanges entre collègues et la part de travail entre professionnels (fournisseurs, sous-traitants) » ; et la « zone *client* pour les interactions de services, en présence ou médiées par ordinateur, téléphone, etc. ». Elle établit ainsi une distinction entre FLP, Français sur Objectif Spécifique et FS que nous reprenons dans le présent tableau.

Évaluation	<ul style="list-style-type: none"> - Évaluation interne au programme de formation. - Validation des aptitudes langagières. - Évaluation individuelle. - Existence de certifications professionnelles (CCIP). 	<ul style="list-style-type: none"> - Évaluation interne au programme de formation. - Mobilisation des acquis dans la réalisation des tâches professionnelles ciblées en activité. - Évaluation individuelle. 	<ul style="list-style-type: none"> - Évaluation collective permettant « de mesurer les évolutions d'un groupe articulé autour d'un dispositif de travail »¹¹². - Évaluation externe au programme de formation. Mobilisation des acquis dans la réalisation des tâches professionnelles dans l'environnement de travail.
Supports pédagogiques	<p>Offre éditoriale existante mais inégale selon les spécialités. Pour les plus courantes, nombreux ouvrages existants (Français des affaires, du tourisme, de la médecine, ...). Dans d'autres domaines, pénurie de supports.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Supports créés par l'enseignant en fonction des objectifs ciblés. - Matériel ad hoc non transférable à d'autres formations dans sa totalité. - Possibilité d'utiliser partiellement des supports existants quand ils répondent à la commande mais situation marginale. 	<ul style="list-style-type: none"> - Supports créés par l'enseignant en fonction des objectifs ciblés. - Matériel ad hoc non transférable à d'autres formations dans sa totalité. - Ressources possibles dans la didactique de la spécialité.

Ce tableau permet de synthétiser comparativement les principales caractéristiques des trois démarches étudiées et de montrer concomitamment que cette distinction n'est pas qu'une différence de dénominations et qu'elle correspond à des divergences profondes qui concernent plusieurs paramètres. Pour Mourlhon-Dallies (2008, p. 8), ces démarches ne sont pas opposées les unes aux autres mais se complètent car elles répondent à des préoccupations et des contextes d'enseignement différents, « tout est question de projet, de public, de priorité. »

Dans cette perspective il est possible d'établir des ponts entre langue professionnelle et langue scolaire dans la mesure où, dans le contexte spécifique de la langue de scolarisation, il est possible de mettre en place des projets de formation variés selon les publics et les objectifs visés. Ainsi la mise en place d'une formation dans le cadre d'un enseignement en DNL ciblé sur une seule discipline scolaire se distinguera d'une formation destinée à des élèves allophones nouvellement arrivés qui doivent suivre la totalité des enseignements en langue seconde. De même, il est possible dans le cadre de la scolarisation en France d'établir des parallèles entre les natifs et les allophones comme c'est le cas en FLP. Il est donc essentiel de définir précisément le projet de formation pour déterminer les entrées méthodologiques les plus efficaces.

2.4. Convergence entre FOS et formation professionnelle : l'élargissement du cadre conceptuel

Mangiante & Parpette (2004) et Mourlhon-Dallies (*op. cit.*) inscrivent explicitement leur démarche respective dans le champ de l'ingénierie de formation. Cette convergence entre deux

¹¹² Mourlhon-Dallies (*op. cit.*, p. 302)

sphères de formation initialement distinctes tient pour partie aux points communs entre les démarches qui se sont construites de part et d'autre et qui permettent d'établir un certain nombre de passerelles.

La formation professionnelle s'est en effet progressivement structurée et rationalisée à partir des années 1970¹¹³ tant du côté des organismes de formation que des entreprises. Pour les premiers, les financeurs publics se montrent progressivement de plus en plus exigeants en termes d'efficacité et de résultats en raison de la crise économique, afin de répondre à la problématique de l'accès au travail ; les critères quantitatifs laissent peu à peu place à des critères qualitatifs d'évaluation des formations mises en place. Parallèlement les entreprises se saisissent progressivement de la question de la formation de leurs salariés qui devient une action de management parmi d'autres et non plus simplement une charge financière (Ardouin, 2003, p. 15). C'est dans ce contexte que le concept d'ingénierie émerge peu à peu à la fin des années 1980 et qu'un certain nombre d'outils et démarches sont mis au point : analyse des besoins, cahier des charges, élaboration de référentiels, démarche qualité, évaluation des dispositifs, etc. Sur le plan terminologique, un glissement s'opère également ; la notion d'éducation permanente disparaît complètement et il est question désormais de « la formation professionnelle tout au long de la vie » qui est complétée par les dispositions relatives aux « compétences-clés » dans la circulaire du 3 janvier 2008¹¹⁴. Ce dernier texte décline les recommandations faites pour l'Union Européenne qui demande que les pays membres intègrent les compétences clés¹¹⁵ dans leur stratégie d'éducation et de formation tout au long de la vie. Cette évolution des politiques publiques en matière de formation professionnelle permet de créer des points de convergences significatifs entre la formation professionnelle et le FOS qui de son côté s'émancipe progressivement du champ des sciences du langage et de la didactique des langues pour inscrire les formations élaborées dans le contexte élargi du dispositif de travail (Mourlhon-Dallies, *op. cit.*).

La tendance des didacticiens du FOS à s'inscrire dans le champ de l'ingénierie de formation, ou tout au moins à y emprunter des concepts et des méthodologies, conduit à un certain nombre de rapprochements entre les deux domaines parmi lesquels nous pouvons notamment retenir la

¹¹³ Les lois Delors du 16 juillet 1971 sur la formation professionnelle instituent notamment le principe d'éducation permanente comme obligation nationale avec une contribution obligatoire des entreprises pour financer cette formation.

¹¹⁴ Direction Générale de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (DGEFP) sous l'égide du Ministère de l'Économie, des Finances et de l'Emploi avec la Circulaire n°2008/01 du 3 janvier 2008 relative à la politique d'intervention du ministère chargé de l'emploi en faveur de l'accès aux compétences clés des personnes en insertion professionnelle.

¹¹⁵ La notion de compétences clés a été utilisée pour la première fois par l'OCDE (Organisation du Commerce et du Développement Économique) en 1997. Elle a ensuite été reprise par l'Union Européenne en 2000 suite au conseil européen de Lisbonne avec le lancement de travaux sur la définition de cette notion qui ont abouti à la rédaction du rapport « Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie – un cadre de référence » en 2006 définissant huit compétences-clés.

démarche de référentialisation, la prise en compte de publics plus diversifiés et la place essentielle accordée à l'analyse de l'activité de travail.

2.4.1. La référentialisation

Pour Ardouin (*op. cit.*) la référentialisation, méthode d'élaboration de référentiels, constitue une modélisation permettant de mieux comprendre une réalité et de l'appréhender. « Il s'agit d'une construction de la réalité qui n'est jamais donnée directement à voir et qu'il faut analyser, disséquer et reconfigurer. (...) [Elle] s'inscrit dans un travail qui permet de passer du champ professionnel au champ éducatif par la transposition du métier en *référentiel d'activités ou d'emploi* puis en *référentiel de compétences* pour aboutir au *référentiel de formation* ». (*ibid.* pp. 96-98). La référentialisation nécessite donc de partir de l'activité de travail et de l'environnement professionnel dont l'analyse permet d'inventorier les compétences en jeu pour occuper un poste. Ce référentiel de compétences permet ensuite d'établir les objectifs et axes prioritaires de la formation.

Dans le champ professionnel en France, les référentiels de compétences se sont particulièrement développés dans les années 1990 dans le cadre de l'ingénierie de formation (Le Boterf, 1998). On sait qu'il existe actuellement une multitude de référentiels produits par des organismes publics et privés (Pôle Emploi, chambres de commerce, APEC, ...) mais aussi par des entreprises ou des administrations publiques qui en font de véritables outils de gestion prévisionnelle des ressources humaines aidant au recrutement et à la formation continue de leurs personnels. Les fiches ROME (Répertoire Opérationnel des Métiers et Emplois) de l'ANPE auxquelles se réfèrent notamment Ardouin (*op. cit.*, p. 107) présentent l'inconvénient, dans le cadre qui nous intéresse, de ne pas proposer de descriptif explicite des aspects langagiers (Mourlhon-Dallies, 2008, p. 297). C'est un constat similaire qui a conduit l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (Désormais ANLCI) à impulser et coordonner la réalisation d'un Référentiel des Compétences Clés en Situations Professionnelles (Désormais RCCSP) afin de pouvoir intégrer la formation aux compétences clés, et notamment la lutte contre l'illettrisme, dans une dynamique de formation professionnelle. Ce document, publié en mars 2009, se veut un outil opérationnel construit à partir des situations de travail réelles dont l'analyse permet l'identification des tâches à effectuer et la formalisation des compétences exigées pour les remplir (ANLCI, 2009, p. 3). Il fait le lien entre les compétences de base (littératie, numératie et compétences cognitives) et leur mise en œuvre en situation professionnelle (*ibid.* p. 5). Il s'appuie ainsi sur les compétences clés du cadre européen mais aussi sur les degrés définis par l'ANLCI¹¹⁶ dans la maîtrise des

¹¹⁶ Dans son cadre national de référence publié en 2003, l'ANLCI introduit la notion de « compétences de base » correspondant à « un socle fonctionnel pour la vie courante » et établit « quatre paliers permettant de graduer l'avancée vers la maîtrise des compétences de base ». Degré 1 : repères structurants / Degré 2 : Compétences

compétences de base. Le RCCSP a de multiples fonctions allant de l'identification de besoins de formation à l'élaboration de cahiers des charges dans le cadre des appels d'offre en passant par la validation d'acquis professionnels.

Ce croisement opéré entre les compétences linguistiques et les compétences professionnelles fait écho au projet de référentialisation mis en œuvre par la CCI de Paris en partenariat avec des universités¹¹⁷ depuis 2005. Mangiante (2008, p. 89), qui en est l'un des principaux instigateurs, formalise ce protocole d'élaboration d'un référentiel dans le domaine professionnel en six étapes :

- « - Observation du contexte professionnel (...);
- Analyse des besoins (...);
- Collecte des données (...);
- Analyse et traitement des données ;
- Identification du contenu linguistique et mise en relation avec les objectifs communicatifs ;
- Élaboration du référentiel. »

Ce projet s'appuie sur des analyses de certains postes-clés réalisées dans le milieu professionnel et croise différentes techniques de recueil de données (observations, enregistrements audio et vidéo, entretiens, questionnaires, recueil de documents écrits, ...). Les référentiels métiers ne constituent qu'une source de données parmi d'autres qui permettent de mieux appréhender les logiques professionnelles. Cette recherche permet ainsi « de passer des référentiels métiers classiques à des référentiels axés sur la mise en évidence de compétences professionnelles à tonalité langagière, exploités dans un second moment pour construire des référentiels de formation » (Mourlhon-Dallies, 2008, p. 298). Ces formations visent principalement à la qualification dans des métiers en tension en France qui nécessitent le recours à des travailleurs migrants (secteur médical, bâtiment, restauration, ...).

Ces deux exemples significatifs de démarche de référentialisation incluant les compétences langagières dans le cadre professionnel permettent de souligner un autre point commun entre le FOS et la formation professionnelle. Ils montrent également l'élargissement qui s'opère en FOS concernant les publics d'apprenants.

2.4.2. Des publics et des niveaux variés et élargis

La formation professionnelle a toujours concerné un large public regroupant les francophones et les allophones, avec des niveaux de qualifications très variées. On peut considérer qu'historiquement la formation pour adultes a émergé sur le terrain militant et associatif avec la mise en place de « cours du soir » pour les travailleurs immigrés arrivés en nombre dans les

fonctionnelles pour la vie courante / Degré 3 : Compétences facilitant l'action dans des situations variées / Degré 4 : Compétences renforçant l'autonomie pour agir dans la société de la connaissance.

¹¹⁷ Ce projet est mené avec les universités de Paris 3, Grenoble 3, Lyon 2 et Montpellier 3 (Mangiante, X)

années 1950/1960 afin de faciliter leur intégration (Adami, 2009). La maîtrise des savoirs de base en lien avec la qualification constitue un enjeu fort de la formation professionnelle comme nous l'avons exposé précédemment (voir *Supra* sous-section 2.4.1) aussi bien pour les migrants de niveaux de qualifications variées que pour les Français en situation d'illettrisme. Il est ainsi courant que ces publics soient regroupés dans les formations professionnelles.

En revanche, le FOS a, au départ, ciblé essentiellement des publics allophones ayant un haut niveau de qualification et de formation initiale, voire même un certain degré de maîtrise du français avec un grand nombre de formations proposées à partir du niveau B1. Nous avons vu que petit à petit, par le biais d'une approche plus transversale des compétences professionnelles, des formations se sont construites à des niveaux A mais toujours pour des publics qualifiés par ailleurs. Ce n'est que très récemment que le FOS s'est intéressé à des publics plus larges, notamment dans le cadre du FLP en dépassant le champ du FLE et en revendiquant un positionnement transversal qui inclut le FLS et le FLM ; il prend ainsi en compte les personnes peu ou pas qualifiées pour lesquelles se pose la question cruciale de la maîtrise de l'écrit.

« Avec le FLP, l'éventail des degrés de professionnalisation s'ouvre, sans perdre l'ambition de préparer à l'exercice des professions. De fait, les publics concernés ne sont pas tous des professionnels accomplis, en poste, avec une longue pratique de leur métier ; ce sont souvent des personnes qui se perfectionnent en français (ou l'apprennent pour la première fois) dans le but de s'intégrer à un cadre de travail en français (soit en France, soit à l'étranger dans une structure française). (...) Mais le FLP vaut aussi pour des publics français, devant accéder à l'emploi pour la première fois ou devant changer de poste de travail. » (Mourlhon-Dallies, 2008, p. 74)

Mourlhon-Dallies (*op. cit.* p.75) fait par ailleurs le constat que ce décloisonnement des champs d'intervention et cet élargissement des publics, appelés par Lehmann¹¹⁸, ont mis près de trente ans à se mettre effectivement en place. Cet élargissement des publics en FOS permet ainsi de rejoindre des problématiques anciennes en formation professionnelle.

2.4.3. La centration sur l'activité de travail

La prise en compte d'un public élargi dans le cadre des formations à visée professionnelle nécessite aussi de repenser la question de la construction des programmes de formation. Pendant longtemps, le FOS s'est appuyé sur l'analyse des situations de communication professionnelle par le biais de l'analyse de discours afin de définir essentiellement les compétences langagières à faire acquérir en formation pour permettre à l'apprenant de faire face à ces situations préétablies. Avec l'émergence de l'ingénierie de formation, un changement de paradigme s'opère et la question des situations de communication s'inscrit dans le cadre plus large de l'activité de travail en prenant en compte des compétences culturelles et professionnelles. Les analyses

¹¹⁸ Lehmann (1980) cité par Mourlhon-Dallies (*op. cit.*, p. 75).

préliminaires à l'élaboration d'un programme de formation se décentrent ainsi de l'apprenant et de ses besoins pour étudier l'activité de travail dans son ensemble. En cela, le FOS rejoint le point de vue adopté dans le cadre de la formation professionnelle avec l'ingénierie par compétences qui sont définies à partir d'une analyse des situations professionnelles. Si, comme nous l'avons précédemment souligné, la compétence langagière ne fait pas l'objet d'une attention particulière comme en didactique des langues, il n'en demeure pas moins qu'il existe une certaine convergence entre le FOS et la formation professionnelle quant à la nécessité de partir de l'analyse des situations de travail pour bâtir des programmes de formation efficaces. Cet axe méthodologique est encore renforcé en didactique professionnelle.

2.5. Pour conclure : des liens avec la didactique professionnelle

Nous concluons ce chapitre en présentant un champ de recherche qui a récemment émergé en formation professionnelle et qui fait écho à un certain nombre de questions posées en FOS. La didactique professionnelle est née dans les années 1990, à l'initiative d'un groupe de chercheurs en formation professionnelle continue dans le prolongement de l'ingénierie de formation (Pastré et *al.*, 2006). Pour élaborer les dispositifs de formations, ces chercheurs proposent de partir d'une analyse du travail, axe central de cette nouvelle approche, afin d'identifier précisément les besoins de formation et d'apprendre aux stagiaires à agir de manière efficace dans différentes situations professionnelles (Mayen et *al.*, 2010).

Le concepteur doit donc préalablement analyser *in situ* les situations de travail qui servent à la fois à définir les contenus de la formation et qui constituent les supports d'enseignement de cette formation (Pastré, 2002). Dans un second temps, l'analyse porte sur l'activité proprement dite des acteurs dans ces différentes situations en lien avec la théorie de la conceptualisation dans l'action de Vergnaud issue des travaux de Piaget sur le développement cognitif de l'enfant. Celle-ci constitue la pierre angulaire de la didactique professionnelle car elle offre « à la fois une grille de lecture de l'activité de travail des personnes et de son apprentissage » (Tourmen, 2014, p. 21). Les activités professionnelles ont en commun un certain nombre de traits génériques, les schèmes, qui permettent de constituer des classes de situations. L'analyste doit donc être en mesure d'identifier les invariants qui organisent l'action professionnelle pour établir ces classes. « Ces invariants portent sur les traits caractéristiques des différentes composantes d'une situation : but(s), objet(s) à transformer, conditions de réalisation. » (Mayen et *al.*, *op. cit.*, p. 64).

Si elle se veut opératoire, la didactique professionnelle repose néanmoins sur un cadre théorique solide construit à partir de trois grands domaines de recherche auxquels elle emprunte des notions, des concepts et des méthodes d'analyse (Pastré, 2011). Nous synthétisons ces références dans le tableau suivant :

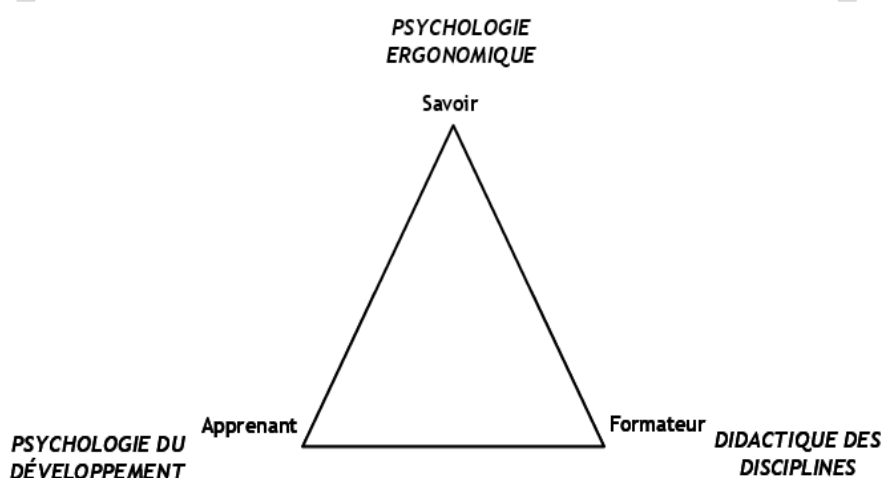
Tableau n°8 - Cadrage théorique de la didactique professionnelle :

Disciplines de référence	Principaux chercheurs	Emprunts	Notions et concepts clés
Psychologie du développement	Piaget Vygotski Vergnaud	Théorie de la conceptualisation dans l'action ou théorie des schèmes	- Schème - Zone de proche développement - Médiation
- Psychologie ergonomique - Psychologie russe du travail	Leplat Ochanine	Concepts et méthodes pour l'analyse du travail	- Distinction entre tâche et activité - Dimension cognitive de l'activité de travail - Situation dynamique
Didactique des disciplines, notamment des mathématiques	Brousseau Daoudy Chevallard	Notions et concepts didactiques	- Situation didactique - Transposition - Contrat - Schème - Champ conceptuel - Concept-outil/concept-objet

Chacun de ces champs théoriques apporte un outillage notionnel et méthodologique complet en couvrant les trois pôles du triangle didactique :

- la psychologie ergonomique pour analyser les situations de travail et définir les besoins de formation,
- la didactique des disciplines pour concevoir le dispositif de formation à partir des savoirs professionnels identifiés,
- la psychologie du développement pour prendre en compte le développement cognitif de l'adulte apprenant et construire des dispositifs de formation en référence aux théories constructivistes de l'apprentissage.

Nous proposons de synthétiser cette triple assise théorique par le schéma suivant :



Initialement développée dans le domaine industriel et des professions manuelles, la didactique professionnelle a peu à peu élargi son champ d'intervention à des métiers plus complexes, y compris dans le domaine des services. Cette évolution a conduit à un glissement méthodologique dans l'usage de l'analyse des situations de travail. Initialement réalisée préalablement à tout dispositif de formation, elle est à présent également utilisée comme modalité même d'enseignement avec la mise en œuvre de formation par l'analyse du travail dans une démarche plus réflexive (Tourmen, *op. cit.*).

Le FOS et la didactique professionnelle partagent des visées similaires de construction de programmes de formation en s'appuyant sur une démarche opératoire balisée par différentes étapes. En outre, la place cruciale de l'analyse de besoins à partir des situations de travail en didactique professionnelle tend à nourrir le cadre conceptuel du FOS, dans la continuité de la réflexion engagée par Mourlhon-Dallies en FLP. Pour autant, il convient de souligner que le FOS ne se situe pas dans le même champ de recherche et qu'il doit être clairement distingué dans sa finalité. La didactique professionnelle s'inscrit en effet dans le champ de la formation professionnelle et vise à développer des compétences et des connaissances professionnelles en lien avec l'exercice d'un métier alors que le FOS reste résolument du côté de l'enseignement des langues. Il ne vise pas l'appropriation (ou l'amélioration) de compétences professionnelles mais de compétences linguistiques pragmatiques, ce qui ne saurait être confondu.

Le champ du FOS est ainsi marqué par un élargissement progressif de son cadre théorique et méthodologique et par une certaine porosité avec les champs connexes de la formation professionnelle (ingénierie pédagogique, didactique professionnelle) auxquels il emprunte des notions et des techniques. Ces emprunts permettent de mieux appréhender les situations de travail dans lesquelles s'actualisent les compétences langagières mais elles complexifient les démarches d'analyse à mettre en œuvre pour l'élaboration d'une formation, ce qui les rend moins facilement mobilisables par des concepteurs qui ne sont pas des chercheurs par ailleurs et ne disposent donc pas d'un recul théorique suffisant.

SYNTHESE DU CHAPITRE II

Ce chapitre est **consacré spécifiquement au FOS, domaine auquel nous empruntons les démarches d'ingénierie de formation élaborées en contexte professionnel**. Il s'agit à la fois de mettre en perspective les conditions d'émergence de celles-ci et de faire un état des lieux des contours actuels de ce champ.

Notre **analyse diachronique** a tout d'abord rappelé que les **démarches méthodologiques** mises en œuvre depuis une quinzaine années **s'inscrivent dans la filiation de l'approche fonctionnelle**. En dépassant une approche purement lexicale et syntaxique de la langue de spécialité peu pertinente sur le plan didactique, celle-ci **se centre sur l'apprenant et ses besoins d'apprentissage** pour communiquer dans un domaine restreint. Emergent alors, dans les années 1970/1980 en France et en Grande-Bretagne, les premiers modèles didactiques opérationnels qui partent des besoins des apprenants issus de l'analyse des situations de communication ; ces modèles s'affinent peu à peu puis s'étendent à l'ensemble de la DDLC.

Progressivement **l'appellation FOS** se généralise pour devenir la désignation principale du domaine. Cependant, **derrière cette étiquette générique, une multitude de dénominations** (français de spécialité, français à visée professionnelle, français sur objectif spécifique, français langue professionnelle, etc.) **et d'approches méthodologiques complémentaires** se développent dans un contexte de mobilités internationales accrues. Parmi celles-ci émerge notamment **une ingénierie de formation qui permet de répondre à des demandes de formations très ciblées** dans un métier ou une activité de travail. Elle **contribue à un élargissement méthodologique et conceptuel du champ** en utilisant des outils issus d'autres disciplines (sociologie du travail, psychologie sociale, ergonomie du travail, etc.) afin d'enrichir la phase d'analyse sur le terrain et de dépasser le seul cadre langagier et communicatif. Des **points de convergence** apparaissent dès lors **entre le FOS et la formation professionnelle** parmi lesquels nous avons retenus : la mise en œuvre d'une démarche de référentialisation, la prise en compte de **publics plus diversifiés** (notamment les publics moins qualifiés et les publics natifs) et la place essentielle accordée à **l'analyse de l'activité de travail** pour identifier les besoins de formation.

La diversité de ces approches nous conduit à parler des démarches (au pluriel) car il n'existe pas une méthodologie unifiée mais plutôt un éventail d'approches **qui dépendent des publics et des contextes**. Toutefois elles reposent toutes sur un **socle commun** caractérisant l'ensemble des situations d'enseignement relevant du FOS :

- une **focalisation sur des publics spécifiques** et leurs besoins d'apprentissage dans un cadre

professionnel, ce qui nécessite une analyse précise (motivations, niveau de français, niveau de qualification professionnelle, langue d'origine, etc.) ;

- des **contenus** de formation issus de **l'analyse de situations de communication professionnelle** dans un contexte donné ;

- la **prise en compte de l'activité de travail dans sa globalité**, incluant les composantes culturelles et professionnelles, afin d'identifier les situations de communication clés dans lesquelles l'apprenant doit interagir.

Une partie de ces démarches est également mise en œuvre pour des publics académiques, ce qui nous conduit à analyser plus finement les relations existantes entre le FOS et le contexte de l'enseignement.

Chapitre III. LE FOS DECLINE DANS LE DOMAINE DE L'ENSEIGNEMENT

Le FOS ne se limite pas au domaine professionnel ; il s'agit d'une « démarche didactique d'élaboration de programme de formation à partir de l'objectif précis d'un public donné, clairement identifié, appartenant à un secteur particulier qui n'est pas nécessairement professionnel¹¹⁹ » (Mangiante, 2008, p. 84). Le FOS concerne ainsi également le domaine de l'enseignement, et notamment le secteur universitaire qu'il a investi en France dans les années 2000. Nous présentons dans ce chapitre le Français sur Objectifs Universitaires (désormais FOU) en nous arrêtant successivement sur ses origines, ses publics, sa méthodologie et ses contenus. Puis nous analysons les relations plus distendues que le FOS entretient avec le secteur scolaire.

1. Le Français sur Objectifs Universitaires

1.1. L'origine et les appellations

Les recherches anglo-saxonnes ont fait très tôt la distinction entre les publics universitaires et les publics professionnels en utilisant dès les années 1970 les dénominations *English for Occupational Purposes (EOP)* et *English for Academic Purposes (EAP)*. Cette première distinction a ensuite donné lieu à une analyse plus fine, comme le souligne Bouclet (2011) en rappelant les origines anglo-saxonnes du FOU. Celui-ci reprend la distinction établie par Dudley-Evans & St John (1998) entre l'*English for General Academic Purposes (EGAP)* et l'*English for Specific Academic Purposes (ESAP)* :

« ”EGAP refers to the teaching of the skills and language that are common to all disciplines; ESAP refers to the teaching of the features that distinguish one discipline from others.”¹²⁰

(...) Ainsi définis, EGAP et ESAP sont deux approches de la langue et des compétences universitaires, la première transversale, la seconde relevant du domaine (de la discipline) et/ou de situations plus spécifiques. » (Bouclet, 2011, p. 60)

La distinction entre les objectifs académiques et les objectifs professionnels (*EAP* et *EOP*) est apparue beaucoup plus tardivement en France où le sigle généraliste FOS a servi « d'étiquette globale pour le domaine » (Mourlhon-Dallies, 2008, p. 55). Par ailleurs, les sigles *EGAP* et *ESAP* n'ont pas d'équivalents dans le champ du FOU actuellement, même si Bouclet ne manque pas de faire un rapprochement entre l'*EGAP* et le français à visée professionnelle qui se caractérise par une focalisation sur les compétences professionnelles transversales (voir *Supra* Chap. II, sous-section 2.1.3.).

¹¹⁹Les termes n'ont pas été soulignés par l'auteur mais par nous.

¹²⁰ Citation de DUDLEY-EVANS T., ST JOHN, M. J. (1998), *Developments in English for Specific Purposes*, Cambridge University Press, p.41.

En France, comme pour le FOS, ce sont des facteurs sociopolitiques qui sont à l'origine du développement du FOU depuis une dizaine d'années. L'augmentation de la mobilité internationale, notamment dans le cadre de la mondialisation des échanges scientifiques, conduit à une forte croissance du nombre d'étudiants allophones dans les universités françaises :

« Si la présence d'étudiants allophones dans l'enseignement supérieur français ou francophone n'est pas nouvelle et a déjà suscité des réflexions didactiques dans les années 1980, l'accroissement de la mobilité étudiante liée aux décisions des instances européennes et à l'évolution politico-économique de certaines régions du monde, ainsi que le développement des filières bilingues, l'a rendue beaucoup plus visible. » (Parpette & Mangiante, 2010, p. 11).

Cette tendance amène les établissements à s'interroger de manière accrue, depuis le début des années 2000, sur l'accueil et l'intégration de ces étudiants dans les cursus universitaires. Le sigle FOU prend ainsi une place grandissante dans le champ de la didactique des langues et tend à se généraliser pour désigner les différentes actions et formations mises en œuvre dans les établissements à destination des étudiants allophones.

Comme dans le cas du FOS, il existe plusieurs appellations pour désigner ce sous-domaine : Français Académique (FA), Français sur Objectifs Académiques (FOA), Français Langue Universitaire (FLU), voire « français langue d'insertion socio-universitaire » (Bretegnier, 2010). Toutefois, le sigle FOU tend à se généraliser comme en atteste l'intitulé du colloque international qui s'est tenu à Perpignan en 2010¹²¹ et dont les organisateurs soulignent leur volonté d'explorer « d'un point de vue épistémologique l'espace opératoire complexe du français sur objectifs universitaires, sur le registre de l'essai pour circonscrire cette "discipline" en construction. » (Caillier & Borg, 2011 p. 15).

Pour Mourlhon-Dallies (2011), l'appellation FOU présente l'avantage d'être moins restrictive que le terme *français académique* et renvoie à une acception large qui vise la réussite d'un cursus universitaire d'un point de vue disciplinaire mais aussi social et culturel (voir *Infra* Chap. III, sous-section 1.4.).

1.2. « Diversité » : le maitre-mot

1.2.1. Diversité des contextes

Le FOU se caractérise par la diversité des publics auxquels il est destiné, notamment en raison de la variété des contextes dans lesquels il est amené à être mis en place. Les dispositifs visant à faciliter l'intégration des étudiants dans un cursus universitaire en langue française peuvent tout

¹²¹ Colloque international des centres universitaires de langues du Forum Mondial HERACLES, « Le français sur objectifs universitaires », 10-12 juin 2010, université de Perpignan Via Domitia.

d'abord être proposés en milieu hétéroglotte dans le pays d'origine. Nous pouvons distinguer trois cas :

- Des universités étrangères proposent des formations préparant aux études supérieures en français pour leurs étudiants désireux d'effectuer une partie de leur cursus universitaire dans une université francophone. Tanaka & Mogi (2010) présentent ainsi un dispositif hybride mêlant présentiel et distanciel ayant débuté en 2004 au Japon et destiné aux étudiants partant dans le cadre de conventions entre universités aussi bien qu'à ceux partant comme étudiants libres. Ce dispositif est autant linguistique que socio-culturel et propose un large éventail de tâches qui sont majoritairement bilingues et permettent aux étudiants japonais de préparer leur séjour dans une université francophone et de l'appréhender dans toutes ses composantes.

- Certains pays non francophones utilisent le français comme langue d'enseignement dans leurs cursus universitaires. C'est par exemple le cas de l'Algérie ou du Maroc où le français est la seule langue utilisée dans certaines filières (notamment scientifiques et techniques) alors que l'enseignement primaire et secondaire est dispensé en arabe littéraire dans un contexte de plurilinguisme relativement complexe. Cette situation de rupture linguistique concerne des pays ayant appartenu à l'espace colonial français où le français tend à perdre son statut de langue seconde au fil des générations pour acquérir un statut de langue étrangère. Defays & Wery (2011) exposent ainsi le cas concret de l'ouverture d'une formation en médecine dispensée intégralement en français dans une université marocaine pour des étudiants en ayant une maîtrise largement insuffisante à l'oral et à l'écrit, ce qui a conduit à la création d'un dispositif en FOU à dominante médicale pour les aider.

- Dans certains pays, notamment en Asie du Sud-Est et en Europe Centrale, il existe des filières universitaires bilingues, dont un certain nombre figure sous l'égide de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), qui dispensent une partie de l'enseignement en français. Contrairement à la situation précédente, ce dispositif ne concerne qu'un nombre limité d'établissements qui procèdent en outre à une sélection de leurs étudiants ; ces filières sont donc relativement élitistes. Elles proposent dans un premier temps des cours intensifs en français avant d'intégrer progressivement des enseignements disciplinaires. C'est dans le cadre de ces cours préparatoires que la problématique du FOU se pose afin de répondre au mieux aux besoins des étudiants¹²².

À ces trois catégories distinctes existant dans les universités étrangères, il convient d'ajouter les dispositifs mis en place en France ou dans d'autres pays francophones pour les étudiants

¹²² Pour un exemple de FOU en filière bilingue : VAN DONG N. (2011), « Le Français sur objectifs universitaires en Asie : spécificités des filières universitaires francophones (FUF) soutenues par l'AUF » in *Synergies Monde* n°8, « Le Français sur Objectifs Universitaires », Actes du colloque de Perpignan 10-12 juin 2010.

allophones en situation d'immersion inscrits dans les établissements universitaires (milieu homoglotte). Que ce soit dans le cadre de programmes d'échanges internationaux ou dans le cadre de démarches individuelles, l'expansion de cette mobilité étudiante constitue un phénomène international qui touche également la France. On estime ainsi que ce public constitue environ 15 % des effectifs et que cette proportion tend à croître chaque année (Mangiante et Parpette, 2011b).

Enfin ces paramètres sont à combiner avec le temps alloué aux dispositifs linguistiques. Ces formations peuvent en effet s'inscrire dans une temporalité très variable allant d'un cours intensif court¹²³ à une formation extensive s'étendant sur une voire deux années¹²⁴.

1.2.2. Diversité des spécialités

À ces critères contextuels, viennent s'ajouter d'autres paramètres qui expliquent la diversité des publics concernés par le FOU. D'un point de vue disciplinaire, il s'adresse à des apprenants de domaines et spécialités très variés en sciences sociohumaines ou sciences dures. Quels points communs peut-on trouver entre un étudiant en architecture, en école d'ingénieur, en sciences économiques, en biologie ou en histoire ? Chaque cursus universitaire se caractérise par des contenus disciplinaires spécifiques et des savoir-faire méthodologiques particuliers que les concepteurs des programmes linguistiques doivent appréhender. Le paradigme de la spécialité nécessite par conséquent de s'interroger au minimum sur trois points :

- La nature de la formation universitaire suivie par les étudiants (école/université, niveau d'étude, durée, place accordée aux stages, ...). À titre d'exemple, nous pouvons souligner qu'un étudiant en première année de licence n'a pas les mêmes besoins qu'un doctorant. De même, un étudiant inscrit dans un cursus professionnalisant avec des périodes de stage conséquentes est confronté à une situation spécifique en lien avec le secteur professionnel qui complexifie son parcours universitaire.

- La définition des besoins et des contenus. Le concepteur de la formation se doit de connaître un certain nombre d'informations concernant le ou les cursus universitaires suivis par les étudiants afin d'analyser leurs besoins et de définir les contenus d'enseignement. Cela pose en creux la question de l'accès au terrain et aux données.

- Les relations entre les enseignants de langue chargés de la conception des dispositifs linguistiques et les enseignants universitaires qui accueillent ces étudiants dans leurs cours. Dans la continuité des deux points précédents, il importe que la prise en charge des étudiants

¹²³ Par exemple, l'université de Lille propose un programme de soutien linguistique aux étudiants arrivant dans le cadre de programmes d'échange comportant une semaine de cours intensifs de 20 heures complétée par 24 heures en cours extensifs et 6 heures en semi-autonomie via le Centre de Ressources en Langue.

¹²⁴ La formation aux savoir-faire académiques mise en place dans l'université brésilienne de Sao Paulo s'étend sur deux années. Elle est destinée à des étudiants brésiliens partant en France ou dans des pays francophones pour y faire des études doctorales ou postdoctorales. (Dispositif présenté par DE ALBUQUERQUE COSTA H., 2010).

allophones soit aussi du ressort des enseignants universitaires. Ce rapprochement peut s'opérer dans deux directions : soit en donnant aux concepteurs un accès aux données de terrain pour établir un programme de soutien hors du cours, soit en permettant aux enseignants de mettre en place des dispositifs d'aide directement dans leurs cours.

1.2.3. Diversité des publics

Dans le champ du FOU, certains chercheurs tendent à opérer un rapprochement entre les besoins des étudiants allophones et de certains étudiants natifs. En effet, la massification de l'enseignement supérieur, dans la continuité de la démocratisation du baccalauréat, a conduit à une diversification des étudiants, notamment dans les filières universitaires. Ce phénomène s'est amplifié avec l'augmentation d'inscriptions de néo-bacheliers issus des filières technologiques voire professionnelles qui n'ont pas vocation à préparer à la poursuite d'études longues. De plus, il s'agit fréquemment d'étudiants de « première génération »¹²⁵ dont les codes sociaux et culturels sont éloignés de ceux attendus dans l'institution et qui se trouvent par conséquent démunis face aux exigences universitaires (Goes & Mangiante, 2010). La part croissance de ces « nouveaux étudiants » tend à augmenter l'hétérogénéité du public universitaire, tant sur le plan socioculturel et économique que sur celui des acquis scolaires, ce qui n'est pas sans poser de problèmes et conduit à un taux très élevé d'échecs ou d'abandons en premier cycle (Aschieri, 2012, p. 58). Ce constat est également établi par les enseignants universitaires eux-mêmes qui sont confrontés à ce phénomène de massification :

« Si de nombreux étudiants étrangers rencontrent des difficultés liées à leur maîtrise incomplète de la langue, on constate que les discours tenus par les enseignants universitaires sur les difficultés des étudiants français en général ne sont guère éloignés de ceux que l'on entend à propos des allophones. Dans les disciplines de sciences humaines qui pratiquent beaucoup le cours magistral – sciences économiques, droit, entre autres –, nombreux sont les enseignants qui considèrent que les étudiants français ont des difficultés de réception, de prise de notes, de compréhension d'ensemble des données. » (Parpette, 2010, p. 107)

Goes et Mangiante (*op. cit.*, p. 143) estiment toutefois que les étudiants allophones se trouvent dans une situation plus complexe, étant en immersion dans une langue étrangère. De même, Pollet (2010, p. 139) nuance cette comparaison, estimant que « les difficultés des étudiants francophones reflètent davantage un rapport malaisé aux modes de construction du savoir qu'une simple méconnaissance du système linguistique. » Si des ponts peuvent être faits, il convient donc de ne pas mettre tout à fait ces deux publics sur le même plan en termes de difficultés et de besoins. On peut cependant souligner que la question de la réussite des études se pose de manière prégnante dans le milieu universitaire, qu'elle traverse tous les champs disciplinaires et qu'elle n'est pas uniquement posée pour les étudiants allophones ; en cela, le FOU se rapproche du FLP.

¹²⁵ Étudiants dont les parents n'ont pas suivi d'études supérieures.

1.3. Quelle démarche méthodologique en FOU ?

La présentation de différents dispositifs de préparation aux études universitaires lors du colloque Forum Héraclès et université de Perpignan de 2010 et dans le numéro spécial du Français dans le monde/Recherches & Applications¹²⁶ paru la même année illustre les multiples démarches mises en œuvre dans les établissements de l'enseignement supérieur en France et à l'étranger. Selon Parpette (2010, p. 111), ces divers programmes gagneraient à être fédérés :

« Le champ qui s'ouvre maintenant à la didactique du FLE consiste à réfléchir sur ces différentes initiatives locales, et à voir comment elles peuvent être systématisées, et servir de base à une méthodologie constituée d'intégration des allophones dans l'université française. »

Sans entrer dans une présentation détaillée, nous pouvons souligner un certain nombre de similitudes sur le plan méthodologique entre différents programmes qui ont donné lieu à publication :

- la collecte et l'analyse d'un grand nombre de discours oraux et écrits (cours magistraux, photocopiés, évaluations, supports d'apprentissage, ...),
- la place prépondérante accordée à certaines activités langagières jugées prioritaires dans le contexte universitaire (compréhension orale des cours, production d'écrits universitaires),
- l'implication des enseignants universitaires des disciplines,
- la prise en compte à la fois de la dimension linguistique, des savoirs disciplinaires et des savoir-faire méthodologiques dans la mise en œuvre des programmes.

D'un point de vue méthodologique, on doit à Mangiante et Parpette (2011a) d'avoir diffusé une démarche de conception de formation à destination des étudiants allophones dans le but de faciliter leur intégration dans un cursus universitaire français. Les auteurs transposent dans le contexte universitaire leur démarche mise en œuvre dans le champ du FOS en s'appuyant sur les trois phases clés que sont :

- la collecte et l'analyse de données,
- le ciblage des compétences langagières à développer en fonction des besoins des apprenants,
- l'élaboration de supports de formation à partir des données collectées.

Mourlhon-Dallies (2011) récuse toutefois l'utilisation exclusive de la démarche du Français sur Objectif Spécifique dans le contexte universitaire car elle n'est pas, selon elle, adaptée à l'apprentissage en immersion. Elle estime que la complexité du champ du FOU (variation des publics et des situations d'enseignement/apprentissage) ne peut être appréhendée avec une méthodologie unifiée et justifie le recours à des méthodologies didactiques variées. Ce positionnement fait écho à l'approche pluriméthodologique préconisée en FLSco.

¹²⁶ *Le français dans le monde – Recherches et applications*, « Faire des études supérieures en langue française », n°47, janvier 2010, Clé International, Paris.

1.4. L'épineuse question des contenus

Comme nous l'avons explicité pour le FOS, la définition des contenus est à mettre en relation avec les publics et leurs besoins et s'appuie sur l'analyse des situations de communication. Selon Mourlhon-Dallies (*op. cit.*, p. 138), celles-ci constituent un élément central dans l'élaboration des contenus de formation et sont représentatives d'un changement de paradigme en didactique des langues :

« Il semble (...) qu'avec le FOU la didactique du français langue étrangère change de point de focalisation de manière tout à fait officielle : il ne s'agit plus de concevoir un programme centré sur l'apprenant mais sur une situation, à savoir celle d'"être étudiant dans un système universitaire en français" ».

Les contenus du FOU sont par ailleurs schématisés dans une équation (*ibid.* p. 137) que nous explicitons dans un tableau synthétique :

$$\text{FOU} = \text{FA}^{127} + \text{FLS} + \text{FIU}^{128} + x\% \text{ de FS [dérivé du FOS]}$$

Champs	Types de contenus	Exemples
FA	Contenus méthodologiques, techniques et savoir-faire universitaires	Prise de notes en cours magistral, rédaction d'un résumé d'article, rédaction d'une démonstration scientifique, ...
FLS	Contenus culturels liés à la situation d'immersion en France	Démarches administratives, recherche d'un logement, ouverture d'un compte en banque, ...
FIU	Contenus culturels liés à l'organisation universitaire	Relations avec les enseignants, relations avec les autres étudiants, système de notation, assiduité, ...
FS	Contenus disciplinaires liés à chaque champ de connaissances	Savoirs disciplinaires, notions, lexique, ...

La pluralité des contenus est également soulignée par Mangiante & Parpette (2011b), pour qui un programme de FOU doit combiner des compétences linguistiques et des savoir-faire universitaires qu'ils synthétisent en sept points clés :

- comprendre l'organisation institutionnelle,
- se familiariser avec les méthodes de travail,
- repérer les rituels discursifs,
- repérer les modalités d'accompagnement pédagogique,
- repérer le positionnement de l'enseignant par rapport aux notions traitées,
- comprendre les notions disciplinaires,
- conserver les données enseignées.

En définitive, il convient de souligner la pluralité et l'imbrication des contenus qui relèvent de quatre catégories : linguistiques, méthodologiques, culturels et disciplinaires. La difficulté est

¹²⁷Français Académique

¹²⁸Français pour l'Intégration Universitaire

dès lors de parvenir à les structurer dans un programme cohérent en tenant compte des contraintes externes, notamment sur le plan du contexte d'enseignement/apprentissage. Les programmes de préparation aux études universitaires peuvent en effet être proposés à des étudiants issus de filières différentes, nécessitant de la part du concepteur de s'appuyer prioritairement sur les compétences transversales en commun plutôt que sur la part de FS différente selon les spécialités. Cette recherche des exigences communes à plusieurs disciplines est développée par Mangiante et Parpette qui, se faisant, parlent de « macro-compétences » devant être subdivisées en micro-compétences, elles-mêmes décomposées en savoir-faire et savoirs linguistiques (*ibid.*, p. 156 & p. 162). Les auteurs visent la création d'un référentiel langagier transversal construit à partir des compétences langagières en appui sur le CECRL. Dans le cadre des activités langagières de production écrite, ils établissent ainsi trois macro-tâches transversales correspondant aux trois grands types d'écrits universitaires attendus des étudiants :

« Ces macro-tâches comportent un ensemble de tâches langagières que nous pouvons énumérer ainsi, tout en reconnaissant que la démarche ne saurait être ni exhaustive ni définitive, elle devra être complétée en poursuivant le recueil et l'analyse des productions écrites étendu encore à d'autres disciplines : Re-produire (restituer des cours) (...), Re-formuler (...), Re-lie (associer, apparier) des connaissances, des objets, des concepts. » (*ibid.*, pp. 160-161).

Il nous semble enfin nécessaire d'établir une distinction entre les deux situations suivantes : d'une part les étudiants qui suivent leur cursus universitaire dans un pays francophone et sont en contexte d'immersion (que leur formation en FOU ait lieu en amont dans leur pays d'origine ou en aval lors de leur arrivée dans l'université francophone) ; d'autre part les étudiants qui étudient en français (totalement ou partiellement) dans leur pays d'origine. Dans ce second cas, nous pouvons supposer que les compétences visées par la formation seront plus resserrées car ces étudiants ne sont pas confrontés à la problématique de l'arrivée et de l'intégration en France (logement, démarches administratives, acculturation, isolement, ...). Les formations ont alors des contenus plus recentrés sur les savoir-faire académiques et linguistiques.

1.5. La question récurrente du singulier ou du pluriel

Cette dernière partie fait office de conclusion et vise à justifier notre choix d'employer le sigle FOU dans une acception au pluriel. En effet, comme pour le FOS, il est question tantôt de Français sur Objectif Universitaire tantôt de Français sur Objectifs Universitaires. Nous devons à Mangiante et Parpette la formulation au singulier¹²⁹ ; ce choix se justifie par la volonté des auteurs d'inscrire le FOU dans la continuité de leur démarche du Français sur Objectif Spécifique développée dans le cadre de la conception de formation courte et intensive visant à répondre à

¹²⁹ *Le français sur objectif universitaire*, PUG, 2011.

une demande ciblée d'un commanditaire et ainsi à concevoir un programme de formation à partir d'un objectif précis. Or, le FOU ne nous paraît pas correspondre à cette caractérisation initiale. Tout d'abord, il ne répond pas systématiquement à une commande au sens strict du terme, c'est-à-dire à l'initiative d'un commanditaire. En outre, la durée des formations mises en œuvre est de nature très variée et ne se traduit donc pas nécessairement dans une formation courte et intensive. De même, la conception de la formation ne revêt pas un caractère d'urgence mais renvoie plutôt à une réflexion de fond menée par les institutions et les enseignants-chercheurs confrontés à cette problématique institutionnelle émergente¹³⁰. À cela, nous pouvons ajouter que le FOU, contrairement au Français sur Objectif Spécifique, ne concerne pas uniquement une situation linguistique hétéroglotte mais s'inscrit plutôt dans une pluralité contextuelle que nous avons détaillée (voir *Supra* Chap. III, sous-section 1.2.1.). Sur le plan des compétences visées, le FOU tend par ailleurs à répondre à une grande diversité d'objectifs disciplinaires, transversaux et socio-culturels, là où le Français sur Objectif Spécifique répond à un objectif précis et à des compétences ciblées établis en fonction d'une demande. Higlert (2009) justifie ainsi l'emploi du pluriel en s'appuyant sur la diversité des orientations du FOU et sur la pluralité des contenus.

Pour compléter cette analyse comparative, nous empruntons deux arguments à Mourlhon-Dallies (2011) qui milite également pour un emploi de l'appellation au pluriel. Elle considère d'une part que le Français sur Objectif Spécifique est une méthodologie particulière centrée sur l'identification de besoins bien précis, que l'on établit de manière fiable pour les publics professionnels alors que le FOU concerne un public étudiant dont le projet d'avenir peut être instable, ce qui rend difficile la construction d'un programme répondant à des objectifs pointus. (Mourlhon-Dallies, 2011, p. 136)

« Le didacticien doit s'attacher avant tout à dégager le fond commun de situations et de compétences à maîtriser pour suivre un quelconque cursus universitaire en français. C'est dire qu'il vise un haut niveau de généralité alors même que la philosophie du FOS est le sur-mesure. »

Elle prône d'autre part le recours à des méthodologies didactiques variées afin de prendre en compte la variété des situations d'enseignement/apprentissage (*ibid.*, p. 137).

Nous résumons les principaux points développés dans le tableau suivant :

Tableau n°9 - Points de divergence entre le français sur objectif spécifique et le FOU :

¹³⁰ Les différentes interventions présentant des études de cas lors du colloque de Perpignan précédemment cité attestent d'un processus évolutif et durable pour répondre aux besoins des étudiants allophones.

Français sur Objectif Spécifique	FOU
Réponse à une commande initiale	Réponse à une situation institutionnelle
Conception rapide de la formation (caractère d'urgence)	Conception progressive et évolutive de la formation (expérimentations locales)
Formation intensive	Formation intensive, semi-extensive et extensive
Enseignement essentiellement en milieu hétéroglotte	Pluralité des contextes (universités francophones et étrangères)
Compétences ciblées	Compétences multiples
Public unifié	Publics diversifiés
Formation inscrite dans un projet professionnel effectif des apprenants (objectif précis)	Formation inscrite dans un projet professionnel non stabilisé voire non défini (objectif diffus)
Méthodologie unique	Méthodologies variées

Ces différences n'excluent cependant pas un certain nombre de points convergents qui peuvent être relevés entre les deux champs. En effet dans les deux cas, il convient de souligner l'absence de matériels pédagogiques existants obligeant les enseignants à s'inscrire dans le cadre d'une ingénierie pédagogique et à être concepteur du matériel pédagogique. De même, le FOU et le Français sur Objectif Spécifique se centrent sur l'étude des situations cibles que les apprenants sont amenés à rencontrer, ce qui nécessite un important travail de collecte de données de la part des enseignants/concepteurs. Cela ne suffit cependant pas selon nous à justifier l'emploi de l'appellation au singulier et il nous semble que les nombreux points de divergence œuvrent en faveur d'un emploi du pluriel.

1.6. L'émergence d'une offre éditoriale spécifique

La place croissante qu'occupe le FOU dans le champ de la didactique des langues et l'augmentation significative du nombre d'étudiants concernés par cette problématique conduisent les éditeurs à proposer depuis quelques années des titres qui peuvent être des outils pédagogiques pour les étudiants ou des ouvrages didactiques destinés aux formateurs. Comme pour le FOS, on peut distinguer deux types de publication : d'une part celles destinées à travailler des compétences transversales communes à différentes filières universitaires telles que la compréhension des cours magistraux, la lecture et la production de textes académiques¹³¹ et d'autre part celles ciblant plus précisément des compétences liées à une filière ou un domaine de spécialité universitaire¹³².

¹³¹ À titre d'exemples nous pouvons citer : GARNIER S., SAVAGE A. (2011), *Rédiger un texte académique en français*, Paris, Ophrys ou PARPETTE C. (2015), *Français sur objectifs universitaires : comprendre les cours magistraux en français*, Grenoble, PUG.

¹³² À titre d'exemples nous pouvons citer : CARRAS C., GERWIRTZ O., TOLAS J. (2014), *Réussir ses études d'ingénieur en français*, Grenoble, PUG ou BAHMAD M., BENAMEUR M., EL BEKRAOUI N. (2009), *Cap*

Cette offre éditoriale montre par ailleurs qu'il est possible d'apporter des réponses fédératrices sur les plans méthodologique et didactique malgré la grande variété des situations, des publics et des spécialités que nous avons précédemment soulignée. En cela elle est révélatrice de la constitution du FOU en domaine spécifique qui s'émancipe à la fois du FOS et de la didactique du FLE.

2. Pertinence de la déclinaison du FOS en milieu scolaire

2.1. Les liens entre FOS et FLScO : une évidence ?

Dès le développement du français fonctionnel (Porcher, 1976), un parallèle est établi entre la communication spécialisée et la langue d'enseignement. À cette période les dispositifs pour élèves allophones s'institutionnalisent et les besoins spécifiques des immigrés questionnent le champ du français fonctionnel. Ce n'est qu'à partir des années 2000, en lien avec l'émergence d'une préoccupation didactique en FLScO, que des parallèles entre les deux domaines sont plus systématiquement évoqués (Verdelhan-Bourgade, 2003 ; Spaëth, 2008 ; Chnane-Davin & Cuq, 2009 ; Vigner, 2009 ; Le Ferrec, 2011 ; Peutot, 2012) dans une perspective comparative ou d'un point de vue plus pragmatique afin d'encourager les emprunts méthodologiques à l'instar de Verdelhan-Bourgade (2003, p. 145)

« L'élève FLS à l'école en France apprend le français comme langue de communication, comme langue de l'école, et comme langue permettant d'acquérir tous les concepts, méthodes, informations et pratiques nécessaires dans toutes les disciplines, et tous les secteurs de la vie scolaire. Le FLE n'a pas de solutions à proposer, et pour cause. On pourrait penser à des transpositions méthodologiques à partir du français sur objectifs spécifiques : elles restent à inventer. »

La situation des élèves allophones est en effet comparable sur certains points avec celle des apprenants en FOS. Comme le soulignent Bouchard et Cortier (2006, p. 109) « le français langue seconde et langue de scolarisation partage un certain nombre d'objectifs avec ces projets de définition de cibles linguistiques plus spécifiques et plus restreintes, censées répondre de manière plus immédiate aux besoins particuliers de groupes d'apprenants particuliers. » Nous pouvons ainsi relever les similitudes suivantes :

- Dans les deux cas, il s'agit d'un public à besoins spécifiques ciblés, en situation d'urgence car « soumis (...) à la nécessité d'un apprentissage rapide de cette langue » (Bouchard & Parpette, 2008, p. 398) dans le cadre d'une durée de formation limitée.

- Dans le contexte professionnel comme dans le contexte scolaire, les apprenants font avant tout un usage fonctionnel de la langue dans des situations où le français est un outil et non une finalité d'apprentissage.
- En FOS comme en FLSco, la problématique posée dépasse le cadre d'un public allophone étranger et peut être élargie aux Français natifs qu'il s'agisse de la maîtrise de la langue au collège dans le champ du FLSco ou du FLP dans le champ du FOS.
- Du point de vue de l'enseignant, dans les deux cas celui-ci doit enseigner une langue en lien avec des domaines spécifiques dans lesquels il n'est pas spécialiste.
- On peut également noter une évolution similaire du cadre d'analyse qui dépasse la seule prise en compte du domaine langagier en lien avec les situations de communication et s'inscrit dans une perspective plus large étudiant les situations professionnelles et les situations scolaires dans leurs dimensions actionnelles, praxéologiques et multimodales.

Chnane-Davin et Cuq (2009, pp. 79-80), qui s'interrogent sur les relations entre la langue professionnelle et la langue seconde, relèvent toutefois certaines divergences entre ces deux problématiques :

- l'âge des apprenants : enfants et adolescents en FLSco, adultes en FOS ;
- consécutivement l'impact de l'apprentissage sur le développement cognitif de l'apprenant, notamment pour les élèves NSA qui apprennent à lire et à écrire en FLS¹³³ ;
- le caractère obligatoire du FLSco qui concerne un public captif uniquement, ce qui n'est pas nécessairement le cas en FOS ;
- l'importance de la fonction identitaire de la langue en situation de FLSco ;
- les critères d'évaluation d'avantage tournés vers les aspects langagiers et notionnels en FLSco alors qu'ils sont plus orientés vers les savoir-faire dans le domaine professionnel.

Ces réserves concernent toutefois principalement la situation d'enseignement/apprentissage (profil des apprenants, contexte éducatif, évaluation) mais ne remettent pas en cause l'intérêt méthodologique du FOS qui permet justement d'adapter les enseignements aux spécificités du public scolaire :

« Du point de vue méthodologique, une telle démarche constituerait une réponse adaptée d'une part à l'hétérogénéité des élèves (âge, niveau de scolarisation antérieure, degré de littératie...), dans la mesure où tous les élèves ne peuvent pas suivre une même progression dans les apprentissages, d'autre part au temps de formation très court alloué aux élèves allophones. » (Le Ferrec, 2011, p. 164)

¹³³ Cette distinction doit toutefois être nuancée selon nous si on envisage le champ élargi du FOS tel que nous l'avons présenté avec la prise en compte des publics peu scolarisés voire en situation d'analphabétisme en FLP.

L'existence de situations de scolarisation stables et normées et de routines pédagogiques dans la communication de classe permet d'envisager leur description « d'un point de vue linguistique (genre de discours, formes syntaxiques, lexiques spécifiques), pour les appréhender comme objets d'étude et les rendre enseignables, notamment au moyen de démarches de type français sur objectifs spécifiques (FOS), comme cela a été fait avec le français de communication en contexte professionnelle (...)[,], étape indispensable à l'élaboration de matériel de classe. » (Peutot, 2012, p. 103).

2.2. Peu de mises en œuvre opérationnelles

L'intérêt d'une transposition de la méthodologie du FOS dans le champ du FLSco conduit différents chercheurs (Mangiante & Parpette, Bouchard & Cortier, Peutot, Collès) à proposer des modèles de mises en application dans la perspective d'une élaboration didactique. Ces propositions n'ont cependant pas toutes été finalisées (Peutot) et elles demeurent peu nombreuses en comparaison du développement du FOU en contexte universitaire.

Cette déclinaison du FOS en contexte scolaire fait tout d'abord l'objet d'un traitement spécifique par Mangiante et Parpette (2004) dans leur ouvrage consacré au français sur objectif spécifique. Ils y proposent un exemple d'application de leur démarche en contexte scolaire à partir d'une recherche menée par Francol, enseignante de CLIN. Ils consacrent un paragraphe aux « élèves nouvellement arrivés en France » dans les exemples d'analyse de besoins (*ibid.*, pp. 35-36) qu'ils déclinent dans un second temps en objectifs d'apprentissage et en activités pédagogiques dans la partie consacrée à l'élaboration didactique (*ibid.*, pp. 131-134). Toutefois leur présentation ne découle pas d'une mise en œuvre effective de leur démarche mais d'une transposition *a posteriori* à partir de travaux antérieurs existants. Les besoins sont identifiés à partir des connaissances empiriques de l'enseignante basées sur son expérience professionnelle et non d'une étude par analyse des situations de communication *in situ*. Cela ne remet pas en cause la pertinence des propositions mais explique sans doute que les besoins des EANA restent très généraux et s'inscrivent dans la perspective d'une intégration globale dans le système scolaire français (valeurs de la République, rôles des adultes, disciplines enseignées, interactions dans la classe, ...) plutôt que spécifiques et ciblés dans telle ou telle discipline scolaire.

Les travaux menés par un groupe de chercheurs (Bouchard, Cortier, Parpette, Peutot) du laboratoire ICAR¹³⁴ de Lyon 2 sur le FLSco s'inscrivent dans une démarche similaire. Dans le prolongement des travaux de Mangiante et Parpette, ils analysent les interactions verbales et non verbales dans des situations de classes ordinaires dans une perspective didactique :

¹³⁴ Interactions, Corpus, Apprentissage, Représentations

« Notre projet est de repérer et d'isoler des situations-clés de cette vie de classe, pour les analyser, puis les didactiser en les simplifiant, les fictionnalisant ... comme le fait en général le FOS ». Bouchard (2009, p. 130)

Ces études ont été réalisées à partir d'observations de classes dans différentes disciplines au niveau collège et permettent de « particulariser des compétences scolaires que le nouvel arrivant doit développer rapidement pour devenir un membre de la communauté scolaire en question » (Bouchard & Cortier, 2006, p. 111). Ces contributions restent cependant limitées au cadre de la recherche et ne donnent pas lieu à une application concrète et opérationnelle de conception de formation finalisée¹³⁵.

Dans le contexte spécifique de l'enseignement des DNL en cursus bilingue la transposition de la démarche du FOS apparaît plus aboutie. Elle est selon nous facilitée car, contrairement à la situation des EANA scolarisés en France, le public cible des enseignements en DNL est relativement homogène (généralement des élèves de lycée avec un bon niveau scolaire) et le nombre de disciplines concernées est très restreint (uniquement celles enseignées en LE). Nous pouvons ainsi citer deux projets de conception de formations en DNL réalisées à partir de la démarche du FOS. Dans le cadre d'un séminaire international au Centre International d'Études Pédagogiques (désormais CIEP) intitulé « Enseigner les sciences physiques et la chimie dans les sections bilingues : enjeux, pratiques et perspectives », Richer (2011) établit un rapprochement entre les enseignements bilingues en DNL et le FOS et propose un exemple de transposition de la démarche de Mangiante et Parpette (2004) pour analyser un manuel de physiques-chimie de 3^e et dégager les besoins langagiers des élèves dans cette discipline. Selon l'auteur (*op. cit.*, p. 14) « Cette démarche permet de doter véritablement les apprenants des outils langagiers dont ils ont besoin, d'éviter de se disperser dans l'étude de faits de langue non pertinents et de mettre en place une méthodologie d'enseignement de la langue où la langue est un **moyen**¹³⁶ pour réaliser des activités, où elle sert à agir. ». La finalité de cette proposition s'inscrit toutefois dans le cadre d'une formation d'enseignants et non dans la mise en œuvre effective d'un cours de DNL.

Dans ce cadre, le projet de Collès (2008) à l'école européenne de Luxembourg est l'exemple le plus abouti de la transposition de la démarche du FOS en contexte scolaire¹³⁷. Après l'analyse des données collectées (entretiens, enregistrements de cours de DNL, analyse de documents de cours), il propose la « mise en place de modules permettant de travailler des compétences

¹³⁵ Le projet de recherche doctoral de Peutot qui était le plus abouti sur ce plan n'a pas été mené à son terme à ce jour.

¹³⁶ Mise en forme effectuée par l'auteur.

¹³⁷ Dans cet établissement, les élèves en cursus bilingue apprennent le français comme langue seconde pendant huit ans avant de démarrer l'enseignement d'une DNL en français. Dans un souci de coordination entre les deux cursus, l'auteur applique la démarche « impliquant les collectes de données afin d'établir un diagnostic aussi précis que possible de la situation » (*Id.*) et a recours à différentes méthodes d'analyse : questionnaires destinés aux apprenants, entretiens avec des enseignants de L2 et de DNL, enregistrements de cours, analyse de documents de cours.

transversales liées au français de scolarisation » (*op. cit.*, p. 6) au cours des deux premières années du secondaire afin de préparer les élèves à l'enseignement d'une DNL à partir de la troisième année.

Ces quelques exemples sont toutefois marginaux en FLSco et à notre connaissance aucun projet similaire n'a été finalisé pour les élèves allophones scolarisés en France. Nous souscrivons donc aux propos suivants de Le Ferrec (2011, p. 164) :

« Si ces propositions pour une pédagogie ciblée et centrée sur la réponse à des besoins langagiers d'ordre scolaire entérinent des positions désormais consensuelles, elles se heurtent, nous semble-t-il encore pour l'instant, à la difficulté d'identifier les objectifs prioritaires à inscrire dans un programme d'enseignement, due à une faiblesse du côté de l'analyse des besoins, du contexte et des contenus à enseigner. »

À l'issue de ce constat de carence, notre recherche vise à définir une partie de ces objectifs pour des élèves allophones scolarisés dans le second degré à partir de l'analyse des situations scolaires auxquelles ils sont confrontés dans trois disciplines distinctes : les mathématiques, l'histoire-géographie et les SVT.

SYNTHESE DU CHAPITRE III

Dans ce troisième chapitre nous avons examiné **les liens déjà tissés entre le FOS et le domaine de l'enseignement**. Les démarches d'élaboration de formation développées en FOS pour un public précis dans un contexte particulier peuvent en effet se décliner dans le domaine académique. D'ailleurs, dans les premiers temps, le FOS ne faisait pas de distinction entre les objectifs professionnels et les objectifs académiques, les spécificités disciplinaires étant mises sur le même plan que les spécificités professionnelles. En France, il faut attendre les années deux mille, dans un contexte d'augmentation du nombre d'étudiants étrangers dans les cursus universitaires, pour qu'émerge **une réflexion spécifique dans le cadre du FOU**. Issu du FOS, il **recouvre une grande diversité de publics et de contextes**, en France et à l'étranger, concernés par la poursuite d'études supérieures dans des filières universitaires en français. Ces étudiants sont inscrits dans des domaines disciplinaires comportant des savoirs et des savoir-faire méthodologiques propres, ce qui rend **complexe le travail d'analyse du concepteur** d'une formation en FOU et impose **une collaboration avec les enseignants des disciplines** concernées.

Les programmes établis, qui se déclinent le plus souvent à l'échelle d'un établissement, recouvrent une **grande variété de démarches méthodologiques qui gagneraient à être fédérées**, d'autant qu'elles reposent sur un ensemble de principes communs (collecte et analyse de discours oraux et écrits, implication des enseignants des disciplines, prise en compte de la pluralité des besoins). **La prise en compte du contexte est également primordiale** et une distinction doit être établie entre les étudiants allophones qui suivent un cursus universitaire dans un pays francophone et ceux dont le cursus en français est mis en place dans leur pays d'origine. Dans le premier cas, les besoins dépassent le seul cadre académique et concernent la situation d'immersion en France dans un cadre réglementé. En revanche, dans un cas comme dans l'autre, il faut envisager **une pluralité de contenus sur les plans langagier, méthodologique, culturel et disciplinaire pour répondre à leurs besoins**. Etant donné la diversité des cursus et le haut niveau de spécialisation disciplinaire, le concepteur doit parvenir à **cibler des exigences communes aux différentes filières**. Une **offre éditoriale se développe** ainsi depuis quelques années pour proposer un travail sur des compétences transversales larges (compréhension d'un cours magistral, production de textes académiques, etc.), ou plus resserrées dans un domaine universitaire large.

Dans un second temps, nous avons examiné **les relations plus balbutiantes entre le FOS et la langue de scolarisation**. L'émergence d'un champ didactique spécifique en FLSco a conduit rapidement à une **position consensuelle pour établir des liens entre les deux domaines** dans

une perspective comparative mais aussi et surtout **pour encourager les emprunts méthodologiques** au FOS. Même si les apprenants en FLSco n'ont pas la même maturité cognitive en raison de leur âge et constituent un public captif (Chnane-Davin & Cuq), **il existe en effet de nombreux points communs entre ces deux situations** : contexte restreint, besoins spécifiques ciblés, situation d'urgence, visée fonctionnelle, élargissement possible au public natif, prise en compte des dimensions actionnelle, praxéologique et multimodale pour analyser les situations de communication. **Les propositions d'application opérationnelle (Bouchard & Cortier, Peutot, Collès) demeurent cependant peu nombreuses** comparativement au foisonnement que l'on peut observer en FOU.

Ce constat de carence permet d'étayer la pertinence de notre projet dont nous allons à présent établir le cadre méthodologique et le terrain de recherche.

**2^{ème} PARTIE : MÉTHODOLOGIE DE
RECHERCHE, DÉMARCHES DE
RÉFÉRENCES ET DÉLIMITATION DU
TERRAIN**

Notre deuxième partie est consacré aux aspects méthodologiques de notre recherche.

Dans le chapitre quatre, nous précisons tout d’abord notre posture épistémologique et les enjeux que nous assignons à notre projet en inscrivant notre recherche dans une approche contextualisée et compréhensive qui permet de répondre à la complexité du contexte et des phénomènes observés. Puis, nous présentons notre positionnement méthodologique qui se construit dans le cadre d’une démarche interactionniste entre la théorie et le terrain. Cette dynamique est constitutive de notre projet de recherche qui relève d’une expérimentation compréhensive et non d’une démarche purement empirique.

Le chapitre cinq est consacré à la présentation des démarches de référence en FOS qui sont au cœur de notre expérimentation. Nous détaillons les grandes étapes qui servent d’assise à la conception de formations sur objectifs spécifiques dans le domaine professionnel et les déclinons dans un contexte scolaire en soulignant les points de divergence éventuels. Nous présentons tout d’abord la phase des analyses préliminaires qui permet d’établir le cadre de la formation à concevoir et d’amorcer l’identification des besoins d’apprentissage du public-cible. Vient ensuite la phase essentielle de collecte et d’analyse de données issues du terrain qui demande une expertise importante de la part du concepteur et n’est pas sans poser un certain nombre de difficultés. Enfin, la troisième grande phase est consacrée à l’élaboration du programme de formation proprement dit qui est l’aboutissement des étapes précédentes. Elle nécessite de s’interroger sur des aspects didactiques et pédagogiques tant dans la définition des objectifs et des contenus que dans leur mise en œuvre.

Le chapitre six s’intéresse à la question du terrain, du corpus de données et des outils et méthodes utilisés pour les analyser. Nous présentons le terrain choisi pour mettre en œuvre cette transposition méthodologique et justifions nos choix en termes de niveau scolaire et de disciplines retenus. Nous avons ainsi choisi trois matières scolaires différentes, l’histoire-géographie, les Sciences de la Vie et de la Terre et les mathématiques en classe de sixième. La mise en œuvre des démarches du FOS nécessite la constitution d’un corpus de données orales et écrites, protéiforme et multimodal, afin de pouvoir appréhender la langue de scolarisation dans toutes ses dimensions et cibler au mieux les besoins prioritaires des élèves allophones. De ce choix découle le recours à quatre axes d’analyse complémentaires pour pouvoir couvrir l’ensemble de notre corpus en gardant à l’esprit sa finalité didactique.

Chapitre IV. NOS CHOIX EPISTEMOLOGIQUES ET METHODOLOGIQUES

1. Notre positionnement épistémologique

La question de notre posture épistémologique s'est posée de manière aigüe dès le début de la recherche en raison d'une part de notre double statut de praticienne et de chercheur et d'autre part du caractère interdisciplinaire de notre objet d'étude qui, rappelons-le, est la transposition des méthodologies du FOS en contexte scolaire. Il importe également de préciser les enjeux de notre recherche et de la situer dans une approche complexe et contextualisée qui détermine conséquemment nos choix méthodologiques.

1.1. Praticien-chercheur : la subjectivité assumée

Dans le domaine des sciences sociohumaines¹³⁸, la subjectivité du chercheur est clairement assumée et même revendiquée, à l'instar de Morin (2005) qui se proclame « auteur non caché ». Cette intégration de l'observateur dans son observation se pose de manière prégnante en sciences de l'éducation, ce qui conduit Weisser (2014, p. 75) à affirmer qu'« une question sera jugée digne d'être problématisée en fonction des options personnelles du chercheur, préalablement à tout investissement épistémologique ». Ses choix de recherche seraient donc avant tout influencés par son expérience, sa formation et son vécu professionnel antérieur (Weisser, 2014). Notre projet de recherche s'est ainsi construit essentiellement à partir de notre expérience professionnelle. Enseignante auprès des publics allophones pendant dix-huit ans, dont douze ans dans l'éducation nationale en dispositif pour élèves nouvellement arrivés, il serait illusoire, voire absurde, de prétendre à une quelconque objectivité ou à l'émergence d'un projet de recherche ex-nihilo. Avant même que ne se posent les questions d'ordre épistémologique et méthodologique, le choix du thème, du terrain et des disciplines étudiées a été guidé par notre pratique professionnelle (voir *Infra* Chap. IV sous-section 1.3).

Selon nous, cette subjectivité assumée ne fragilise pas la légitimité de notre projet mais nécessite de définir précisément notre posture épistémologique et d'établir une méthodologie de recherche rigoureuse dans un cadre théorique clairement défini. Nous considérons ainsi à la suite de Narcy-Combes et Narcy-Combes (2000) qu'« il est plus objectif d'être très subjectif et de mesurer les effets de cette subjectivité que d'être peu subjectif et de confondre cela avec de l'objectivité. ».

La question de la mesure de la subjectivité n'est toutefois pas aisée car elle présuppose la mise en place d'une autoréflexion pour mieux éclairer nos choix. La biographie formative, utilisée en

¹³⁸ Terme que nous empruntons à Juan (1999) et qui permet de regrouper sous une même appellation les sciences sociales et les sciences humaines.

sciences de l'éducation (Leray, 1995), nous est apparue comme une piste à explorer. Cette démarche nous a permis de faire le point sur notre parcours de formation et nos expériences professionnelles, d'une part en établissant comment les deux se sont nourris mutuellement et d'autre part en déterminant en quoi ils sont constitutifs de nos représentations sur l'éducation et sur la recherche. Si cette autoanalyse n'a pu être menée dans un cadre institutionnel et interactionnel, elle a toutefois permis de mettre en exergue le caractère fondamentalement interdisciplinaire et praxéologique de notre démarche.

1.2. Une perspective interdisciplinaire

Étudier le FLSco nous positionne dans une perspective interdisciplinaire dans la mesure où il ne s'agit pas d'un objet spécifique à la didactique des langues mais qu'il concerne tout autant l'enseignement scolaire dans sa totalité. Également présent en sciences de l'éducation, il englobe toutes les disciplines scolaires. Sur le plan théorique, nous nous situons ainsi à la croisée de plusieurs disciplines de référence des sciences sociohumaines (didactique des langues, didactique des disciplines, sociologie, linguistique, sciences de l'éducation).

D'abord la notion d'interdisciplinarité ne doit pas être confondue avec les notions de trans- et de pluridisciplinarité. Selon Blanchet (Blanchet & Chardenet, 2011), la notion de transdisciplinarité s'applique quand un outil, un concept ou une méthode est partagé par plusieurs disciplines avec un certain degré d'adaptation. À ce titre, les méthodes qualitatives et compréhensives ont un caractère transdisciplinaire au sein des sciences sociohumaines. Nous pouvons considérer que notre hypothèse méthodologique d'un possible transfert des techniques d'ingénierie du FOS dans le cadre du FLSco relève de cette perspective.

Les notions de pluridisciplinarité et d'interdisciplinarité mettent quant à elles en jeu plusieurs disciplines ; si la première n'est qu'une juxtaposition d'approches sur une même question, la seconde dépasse cette dimension cloisonnée et se caractérise par un réel croisement et une mise en relation des apports respectifs, ce qui enrichit la recherche tout en la complexifiant (Blanchet & Chardenet, 2011). Cette clarification terminologique permet d'éclairer notre objet d'étude et nos choix méthodologiques et épistémologiques qui se situent dans un « positionnement de l'inter- » (Chardenet, 2010, p. 40), le plus à même de répondre à la complexité de la réalité étudiée en l'appréhendant à travers différentes disciplines (Lenoir, 2015). Étudier la langue de scolarisation nécessite en effet de se positionner au croisement de la didactique des langues (DDL et DFLM) et des didactiques des disciplines et de mettre en relation des apports des sciences du langage comme des sciences de l'éducation.

Par ailleurs notre parcours formatif et professionnel nous permet d'établir des liens entre des disciplines distinctes, grâce à une formation pluridisciplinaire¹³⁹ construite autour de trois axes différents et complémentaires :

- les sciences de l'information et de la communication,
- la didactique des langues,
- les sciences de l'éducation qui incluent les différents domaines disciplinaires enseignés dans le système scolaire, y compris le français langue maternelle.

Cette formation pluridisciplinaire, complétée par des expériences professionnelles en enseignement dans des contextes pluriels et avec des publics divers, facilite la mise en œuvre d'interrelations et nourrit notre intérêt pour des questions relevant du croisement des disciplines.

Ainsi, au plan épistémologique, nous sommes tenue de nous référer aux positionnements adoptés par la didactique des langues autant que celles des sciences de l'éducation dans le contexte francophone au sens large. Ce choix ne pose pas de contradictions majeures dans la mesure où ces deux domaines de recherche ont plus de points de convergence que de divergence mais aussi parce qu'ils s'inscrivent tous les deux dans une finalité sociale (Chardenet, 2010) qui positionne la recherche dans une dimension théorico-pratique (Halté, 2001 ; Galisson, 2001 ; Martinez, 2011). De plus, ils ont été (et sont encore) traversés par les mêmes interrogations quant à leurs relations avec les disciplines connexes dont ils se sont peu à peu émancipés, notamment en définissant un « noyau conceptuel » (Reuter, 2001). Sur le plan méthodologique, ils empruntent largement aux méthodes qualitatives des sciences sociohumaines. Enfin, leurs objets d'étude s'inscrivent dans un système complexe qui nécessite d'adopter une approche contextualisée et compréhensive (Van Der Maren, 1995 ; Blanchet & Chardenet, 2011) présentant différents enjeux.

1.3. Des enjeux ontogénique et pragmatique

La question des enjeux de notre recherche, en lien avec notre statut, mérite d'être précisée. Si une réflexion théorique est engagée en FLSco depuis plusieurs années, elle reste pour l'instant en décalage avec les préoccupations des praticiens confrontés à la carence des contenus et des outils. Le choix d'expérimenter l'ingénierie du FOS et d'interroger la notion de FLSco à la lumière

¹³⁹ En formation initiale nous avons suivi un premier cursus universitaire en information et communication qui nous a conduit jusqu'à la maîtrise puis nous avons prolongée notre parcours par une maîtrise en FLE. Après quelques années d'enseignement dans la formation pour adultes à l'étranger et en France, nous avons passé le concours de professeur des écoles qui nous a permis de bénéficier d'une formation pluridisciplinaire avec une part consacrée à la DFLM. Enfin, en poursuivant notre activité professionnelle dans un dispositif pour élèves allophones, nous avons repris une formation à distance pour valider le niveau master en DDLC/FLE, que nous avons obtenu en 2012.

du FOS vise à éprouver une démarche qui pourra être modélisée et ainsi transférée à d'autres disciplines et/ou à d'autres niveaux scolaires si elle est pertinente et validée.

Nous souhaitons ainsi inscrire cette recherche dans une finalité pragmatique qui vise « la résolution des problèmes de fonctionnement du système, des acteurs ou des moyens » (Van Der Maren, 2003 : 25). Cette orientation donnée à la recherche rejoint celle qui prédomine en didactique du français langue maternelle et plus largement en sciences de l'éducation. Il ne s'agit pas uniquement d'une approche autoréflexive mais d'un projet qui a pour ambition d'apporter des propositions méthodologiques et didactiques qui pourront être utiles à d'autres enseignants.

Par ailleurs, en tant qu'enseignante, la question de la langue de scolarisation est une préoccupation professionnelle primordiale complexe à appréhender parce qu'elle se heurte à l'absence d'outils pédagogiques adaptés à son enseignement. Le choix du sujet de la recherche et de la problématique découle de cette insuffisance mais aussi de la volonté de dépasser le stade du constat en visant l'amélioration de notre pratique professionnelle. C'est pourquoi nous nous positionnons dans une visée ontogénique. Van Der Maren (1995) la définit comme « une forme de recherche qui implique l'acteur à la fois comme objet et sujet. Son objet de recherche est le perfectionnement de l'outil professionnel, dans une profession où l'outil principal est le professionnel lui-même » (Van Der Maren, 1995, p. 68).

1.4. Une approche systémique, contextualisée et compréhensive

Nous avons déjà souligné qu'un consensus existe en didactique des langues comme en sciences de l'éducation pour inscrire la recherche dans une approche contextualisée en raison du caractère complexe des phénomènes observés :

« un complexe d'actions téléologiques dans un environnement actif. Ce complexe d'actions est à la fois synchronique (fonctionnement), diachronique (transformation) et récursif (autonomisation) ». (Le Moigne, 1990, p.170)

Le domaine de l'éducation constitue ainsi un système complexe ouvert lié à son environnement qui empêche toute simplification ou fragmentation des phénomènes observés (Ardoino, 1986 ; Morin, 2005). Cette approche systémique nécessite de prendre en compte l'environnement et les acteurs en lien avec l'objet d'étude et place la recherche dans un paradigme compréhensif qui vise à étudier le fonctionnement d'un phénomène pour en comprendre le sens (Mucchielli, 2009). En outre, elle interdit toute prétention universaliste et ne peut être que locale, en référence au principe d'hétérogénéité établi par Blanchet, selon lequel les recherches qualitatives permettent « de proposer des connaissances profondément situées, en dégagant éventuellement des tendances partielles mais jamais des prédictions absolues » (Blanchet & Chardenet, 2011, p. 16).

« Cela suppose une "vision", tout à la fois "systémique", compréhensive et herméneutique des choses (...). Reconnaître et postuler la complexité d'une réalité, c'est, en outre, admettre

sa nature, à la fois homogène et hétérogène, son opacité, sa multi-dimensionnalité, exigeant, alors, pour une compréhension plus fine, une "multiréférentialité". » (Ardoino, 1986).

Nos choix épistémologiques ainsi exposés permettent d'éclairer le positionnement méthodologique qui en découle.

2. Notre positionnement méthodologique

De notre posture épistémologique résulte une approche compréhensive de la recherche qui vient répondre aux exigences du paradigme de la complexité et permet d'appréhender l'objet d'étude, le FLSco, dans sa globalité en association avec son environnement et son histoire (Chardenet, 2010). Notre méthodologie se construit ainsi dans le cadre d'une démarche interactionniste au service d'une recherche-expérimentation construite en lien avec l'étude de cas.

2.1. Une démarche interactionniste

L'opposition traditionnellement établie entre d'un côté une approche expérimentale / quantitative / déductive et de l'autre une approche empirique / qualitative / inductive tend à être dépassée pour faire place à une méthodologie dites interactive ou interactionniste (Blanchet, 2000). Elle permet de rompre avec la dichotomie entre une approche inductive qui partirait du terrain et une approche déductive qui serait basée sur la théorie. Dans le champ des sciences sociohumaines, Kaufman promeut une voie méthodologique qui propose « une combinaison intime entre travail de terrain et fabrication de la théorie » (Kaufman, 2014, p. 25). De même, Juan milite pour une « trajectoire en « U » de la démarche de recherche (...) qui part d'un certain niveau d'abstraction pour redescendre au plus bas du « terrain » et des opérations concrètes qui s'y réalisent, avant de remonter en abstraction pour interpréter et communiquer des connaissances » (Juan, 1999, p. 10). En didactique, on « part de l'observation et de l'interrogation du terrain, s'en éloigne pour problématiser l'objet d'étude choisi et construire le modèle d'intervention, lequel permet de revenir au terrain pour suggérer des modes d'action » (Galisson, 2001, p. 152). Notre recherche, si elle s'inscrit clairement dans une démarche compréhensive contextualisée, n'en est pas pour autant purement empirique. En effet, la démarche descendante qui prévaut dans la mise en place d'une expérimentation n'exclut pas pour autant une dynamique entre théorie et terrain constituant « un mouvement pendulaire ininterrompu entre deux niveaux du savoir » (Elias, 1993, p. 35, cité par Kaufman, 2014, p. 25), pour nous cette dynamique est constitutive de notre recherche.

2.2. Une expérimentation compréhensive dans une perspective d'ingénierie

Dans le champ de la recherche, on sait que le terme *expérimentation* est polysémique. Pour les sciences dites exactes, que Blanchet nomme sciences naturelles et formelles (désormais SNF), il renvoie à la démarche expérimentale développée au cours du 19^{ème} siècle qui s'appuie sur une méthode hypothético-déductive de type quantitatif visant la construction de connaissances objectives (Blanchet & Chardenet, 2011). Le chercheur est un expérimentateur qui manipule délibérément un objet d'étude par le biais de variables dont il peut mesurer les effets dans le contexte artificialisé du laboratoire en suivant un protocole. Cette approche positiviste a largement influencé les sciences sociohumaines jusqu'aux années soixante en constituant un modèle de scientificité qui visait à répondre à une quête de légitimité et de crédibilité des recherches menées. L'émergence du paradigme de la complexité et de la systémique, grâce notamment aux travaux de Morin, a permis de remettre en cause ce modèle. Une telle conception de la recherche-expérimentation n'est plus aujourd'hui concevable comme le souligne Blanchet (*op. cit.*, p. 14) :

« Transposer directement des observations faites en situation expérimentale (...) vers la vie sociale spontanée (où tous les facteurs agissent en même temps) relève de la spéculation intellectuelle et d'une forme de croyance dans les artefacts des expérimentations scientifiques. »

La prise en compte de la dimension subjective des phénomènes observés n'exclut cependant pas la recherche-expérimentation du champ des sciences sociohumaines mais amène un glissement sémantique et méthodologique. Sur le plan terminologique, le préfixe *quasi* apparaît pour marquer une distance avec la méthode expérimentale *stricto sensu* et reconnaître notamment le caractère situé de la recherche et l'inscrire dans un terrain et non plus dans une situation décontextualisée. Nous pouvons cependant noter que cet affranchissement du positivisme originel n'est pas aussi net en sciences de l'éducation. Il suffit pour s'en convaincre de consulter l'ouvrage de Mialaret (2004) qui considère que « l'essence de l'expérimentation tient à la comparaison des résultats obtenus dans des situations dont on connaît (au moins théoriquement) toutes les variables et dont on fait varier une pour en étudier les conséquences sur les autres variables » (*ibid.*, p. 105). En didactique des langues et des cultures, Grosbois (2007) prône un dépassement du protocole expérimental à visée explicative construit sur la notion clé de variable. Elle considère qu'une recherche est expérimentale dès lors qu'elle étudie « une composante d'un phénomène global selon une démarche descendante ».

Tout comme Grosbois, Demazière & Narcy-Combes (2007)¹⁴⁰ font explicitement référence aux travaux de Juan (1999) pour qui le terme *expérimentation* s'emploie, dans une acceptation très large, dès lors que le chercheur agit sur son objet de recherche (par opposition à l'observation). Selon Juan, l'expérimentation n'est pas incompatible avec une approche compréhensive des phénomènes étudiés. Dans ce cas, le chercheur ne construit pas sa méthodologie sur des variables mais intervient dans la production d'informations par des « stimuli contrôlés » sur les acteurs pour faire émerger le sens de leur action. C'est ce paradigme de l'expérimentation compréhensive que nous souhaitons retenir pour notre recherche. En effet, la transposition des démarches d'ingénierie du FOS dans le domaine scolaire ne constitue pas une expérimentation au sens positiviste du terme dans laquelle interviendraient des variables isolables et manipulables. Notre recherche a pour objectif de tester l'opérationnalité d'une démarche sur un terrain spécifique, c'est en cela qu'elle relève selon nous d'une approche de nature expérimentale. Sa dimension située s'inscrit dès lors dans le cadre d'une étude de cas.

2.3. La référence à l'étude de cas

Cette recherche se situant dans une perspective didactique et praxéologique et ne pouvant prétendre à une quelconque universalité, nous faisons le choix de la singularité et l'étude de cas s'impose dès lors comme une référence méthodologique pertinente. En effet le FLSco couvre un champ d'application très vaste, de l'école primaire à la fin du lycée (si l'on s'en tient au cadre de la scolarisation obligatoire), avec plusieurs matières elles-mêmes découpées par cycles et par niveaux. L'exhaustivité est donc impossible car même en imaginant étudier toutes les matières à tous les niveaux scolaires, cela ne suffirait pas à proposer une vision complète de la situation dans une approche systémique des phénomènes, chaque professeur ayant une manière unique d'enseigner. De plus, au-delà des cours disciplinaires proprement dits, il existe de multiples situations scolaires auxquelles sont confrontés les élèves en dehors de la classe et qui constituent autant d'objet d'étude spécifique en FLSco. L'étude de cas répond donc au caractère situé de notre recherche :

« A case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident. (...) the case study is (...) a comprehensive research strategy. » (Yin, 1994, p. 13)

¹⁴⁰ Demazière & Narcy-Combes (2007) désignent par « recherche (quasi) expérimentale » une méthodologie formalisée directement transposée du modèle classique et protocolaire précédemment cité. Les auteurs mettent en garde contre la difficulté de sa mise en œuvre dans le champ de la didactique, la considérant comme un « idéal inatteignable pour le didacticien ». Ils l'opposent à la recherche-action qui relève selon eux de l'expérimentation compréhensive. L'objectif du chercheur n'est plus la validité (ou non) d'une hypothèse initiale mais la recherche de réponse à certaines questions de recherche en lien avec une pratique pédagogique.

L'importance du contexte des phénomènes observés est également soulignée par Albarello (2011, p. 16) qui définit l'étude de cas comme « un ensemble d'interrelations, situé dans le temps et localisé dans l'espace », le contexte étant à entendre ici au sens strict du terme. De plus, l'étude de cas envisage les phénomènes dans leur dimension sociale et systémique, approche qui se justifie dans le champ de l'éducation.

« Des acteurs sont en présence les uns avec les autres, des logiques d'action collectives sont mises en œuvre, des relations d'interdépendance se développent, des interactions se structurent » (*ibid.* p. 21).

L'étude de cas peut en outre s'inscrire dans une démarche inductive tout autant que dans une démarche déductive. « Elle peut servir à faire émerger des phénomènes (...) tout comme elle peut servir à vérifier si une élaboration théorique rend compte adéquatement des phénomènes présents dans diverses situations. » (Colerette, 1997, p. 82, citée dans Albarello, *op. cit.*, p. 30). En cela, elle est donc compatible avec notre positionnement épistémologique et méthodologique. Albarello (*ibid.*) distingue quatre situations pouvant faire possiblement l'objet d'une étude de cas : un événement, une activité, une décision ou un programme. Par ce dernier terme, il désigne « toute innovation à implanter dans un système ou à développer dans une structure » (*ibid.*, p. 26). Nous considérons que l'expérimentation d'une démarche d'ingénierie visant l'élaboration d'un cours de FLSco entre dans ce cadre. Précisons que l'étude de cas est généralement utilisée dans une visée explicative pour « rapporter une situation réelle prise dans son contexte, et à l'analyser pour voir comment se manifestent et évoluent les phénomènes auxquels le chercheur s'intéresse. » (Mucchielli, 2009, p. 91). Notre recherche se situe dans une perspective didactique et praxéologique dans la mesure où la finalité de notre projet est de concevoir et mettre en œuvre une démarche d'ingénierie, ce qui dépasse une approche uniquement explicative.

Enfin, l'étude de cas peut être mono- ou multi-sites (Yin, 1994). Le choix d'un cas unique peut être justifié dans certaines situations mais les risques de biais sont élevés et peuvent remettre en cause la validité de la recherche et des résultats obtenus. Albarello (2011) considère qu'il est préférable d'étudier plusieurs cas (au minimum deux). La recherche basée sur des cas multiples apparaît en effet plus convaincante car elle permet d'obtenir des conclusions plus solides (Yin, 1994 ; Albarello, 2011) mais elle présente le désavantage d'être beaucoup plus chronophage, la quantité de données à recueillir et analyser étant d'autant plus élevée (Yin, *op. cit.*). Par ailleurs, il importe de bien choisir les cas étudiés en établissant des critères de sélection qui orientent consécutivement les résultats obtenus. L'analyse des cas peut ainsi être utilisée à des fins confirmatoires ou contrastives.

« Each case must be carefully selected so that it either (a) predicts similar results (a literal replication) or (b) produces contrasting results but for predictable reasons (a theoretical predication). » (*ibid.* p. 46).

Dans le cadre de notre recherche, le choix de plusieurs sites d'étude découle ainsi de l'hypothèse de l'existence d'un certain nombre d'invariants communs aux différentes matières scolaires, ce qui nous conduit à devoir comparer les données recueillies et à analyser des situations d'enseignement/apprentissage dans plusieurs cours au collège.

SYNTHESE DU CHAPITRE IV

Ce chapitre cinq, préliminaire au cadrage méthodologique de notre recherche, a **précisé notre posture épistémologique**. Celle-ci est liée à notre double statut d'actrice du système éducatif et de chercheuse, ce qui nécessite d'**assumer notre position subjective** par rapport à notre objet et notre terrain de recherche. Les difficultés que nous avons personnellement rencontrées dans l'enseignement aux élèves allophones nous conduisent par ailleurs à lui donner **une finalité pragmatique en proposant des solutions méthodologiques et didactiques aux enseignants**, mais aussi ontogéniques en visant une meilleure connaissance de notre outil professionnel.

Cette recherche s'inscrit également dans une **perspective interdisciplinaire** liée à l'objet de recherche lui-même, le FLSco se situant au carrefour de plusieurs didactiques, et aux emprunts faits au FOS sur le plan méthodologique. Notre intérêt pour l'exploration de ces croisements est également à mettre en relation avec notre parcours formatif pluridisciplinaire.

Enfin, notre recherche s'inscrit dans **une approche systémique, contextualisée et compréhensive** qui permet **l'étude de la langue de scolarisation dans toute sa complexité** en prenant en compte les multiples paramètres qui composent son environnement.

Ce positionnement épistémologique éclaire **nos choix méthodologiques** qui relèvent d'une **triple approche** :

- **une démarche interactionniste** qui dépasse la dichotomie inductive / déductive et allie théorie et terrain dans une dynamique de va-et-vient entre le cadre de l'expérimentation et le terrain de mise en œuvre,
- **une expérimentation compréhensive** qui vise à tester l'opérationnalité des démarches du FOS sur un terrain spécifique en tenant compte du caractère complexe de l'objet d'étude,
- le choix de la singularité à travers **l'étude de cas multiples** qui permet de construire notre corpus à partir de l'observation de trois enseignants.

Ce positionnement épistémologique et méthodologique est essentiel pour aborder la démarche de conception de formation telle qu'elle est mise en œuvre en FOS et qui constitue le socle de référence de notre démarche que nous allons à présent exposer.

Chapitre V. DEMARCHES¹⁴¹ DE REFERENCE EN FOS ET TRANSPOSITION EN CONTEXTE SCOLAIRE

Notre projet de recherche vise à transposer dans le contexte scolaire une démarche initialement élaborée dans le cadre professionnel qui suppose plusieurs étapes nécessaires à l'élaboration d'une formation en FOS. Nous nous référons plus spécifiquement à trois protocoles mis en place pour élaborer des programmes de formation sur mesure (Mangiante & Parpette, 2004 ; Carras et al., 2005 ; Mourlhon-Dallies, 2008). Au-delà des spécificités qui peuvent exister entre les chercheurs et que nous avons soulignées par ailleurs (voir *Supra* Chap. II, section 2.3.), il existe des dénominateurs communs balisant chaque étape : analyses préliminaires, collecte et analyse de données, définition des objectifs, élaboration du programme et mise en œuvre. Ces phases s'inscrivent dans la double filiation du français fonctionnel en DDLC et de l'ingénierie de la formation. Cette présentation constituant l'assise méthodologique de notre projet de transposition dans un contexte scolaire, nous concluons chaque étape par une ouverture sur le FLSc.

En préambule, une mise au point terminologique s'avère nécessaire pour clarifier nos choix terminologiques.

« *méthodologie* », « *méthode* » et « *démarche* » : clarification terminologique

Les termes *méthodologie*, *méthode* et *démarche* sont parfois employés sans distinction et une certaine ambiguïté existe quant à leur usage. Il nous semble important de pouvoir clarifier leur signification d'une part dans le champ large de la recherche puis plus spécifiquement dans le domaine du FOS et de l'ingénierie de formation.

Dans le contexte de la recherche universitaire les trois termes sont généralement distingués mais ne sont pas pour autant employés dans les mêmes acceptions selon les auteurs et les champs. En DDLC la définition proposée par Rispaïl (2011, p. 178) nous paraît pertinente pour opérer une première clarification entre *méthode* et *méthodologie* :

« [U]ne méthode est un chemin et une méthodologie une réflexion sur ce chemin, les deux étant fondées sur des principes théoriques qui confinent à l'affirmation de valeurs et priorités éminemment sociales. »

Cette hiérarchisation entre les deux termes est déjà présente en creux dans la définition du terme *méthodologie* du *Dictionnaire de didactique des langues* (Galisson & Coste, 1976, p. 342) qui signifie selon les auteurs d'une part l'« analyse des méthodes dans leurs finalités, leurs principes,

¹⁴¹ Nous faisons le choix du pluriel car comme nous l'avons vu dans le cadre théorique le champ du FOS est irrigué de courants différents qui ne se réfèrent pas nécessairement à une seule et même démarche pour élaborer des formations.

leurs procédés et leurs techniques » et d'autre part « l'ensemble des principes et des hypothèses qui sous-tend l'élaboration d'une méthode ». De même, selon Demaizière et Narcy-Combes (2007, p. 3), la *méthodologie* renvoie à une pratique réflexive qui « permet, à partir d'un corps de principes ou de repères reconnus, de construire une action (...) adaptée au contexte spécifique dans lequel elle se met en place ».

En sciences de l'éducation, pour Van Der Maren (1995, p. 112), la méthodologie correspond aux « études et recherches à propos des méthodes de recherche et du discours produit par ces travaux », la méthode pouvant être définie comme « un ensemble d'opérations systématiquement et rationnellement enchaînées ». On peut donc considérer que la distinction entre les deux termes est clairement établie en situant la méthodologie à un niveau méta par rapport à la méthode comme l'indique son étymologie.

La distinction entre *méthode* et *démarche* est en revanche moins tranchée et il existe une proximité sémantique sur le plan étymologique¹⁴². Ces deux termes recouvrent l'idée d'une progression et d'une direction à prendre grâce à la réalisation d'une succession d'opérations. En didactique le terme *méthode* est employé de manière généralisée pour désigner l'ensemble des principes qui régissent la mise en place effective de l'enseignement¹⁴³. Le mot *démarche* est plutôt utilisé pour se référer à un processus nécessitant plusieurs étapes qui se succèdent chronologiquement. On parle ainsi de *démarche scientifique* ou encore de *démarche socioconstructiviste*. Dans le champ du FOS, les auteurs présentant leur procédure de conception de formation se réfèrent généralement au terme *démarche* (Mourlhon-Dallies, 2008 ; Mangiante & Parpette, 2004 ; Carras et al., 2007).

En revanche l'emploi du mot *méthodologie* ne recouvre pas exactement les mêmes acceptions selon ces auteurs. Mourlhon-Dallies (*op. cit.*, p. 8) l'utilise pour désigner le FLP de manière globale : « Il s'agit là de communiquer l'ensemble de notre méthodologie à d'autres formateurs ou enseignants de langue. ». Pour Mangiante et Parpette (*op. cit.*, p. 153), le terme *méthodologie* est associé plus spécifiquement à l'arrière-plan didactique ; ils parlent ainsi du « champ du FOS et sa méthodologie d'enseignement ». Selon eux, le FOS, comme le français général, sont étroitement liés par « la méthodologie communicative » qui constitue « le fondement déclaré de toutes les méthodes de FLE » depuis plus de vingt ans (*ibid.*, p. 155). Et de conclure :

« Le FOS n'est pas un domaine séparé du FLE. Il peut être considéré quantitativement comme un sous-champ du FLE, par les limites qu'il s'impose dans l'espace de ce qui est enseignable, et qualitativement, comme l'expression la plus aboutie de la méthodologie communicative. » (*ibid.*, p. 159)

¹⁴² En effet *Méthode* vient du grec *méthodos*, de *odós*, "chemin", et de *metá*, "vers", ce qui n'est pas sans rappeler le sens littéral de *démarche*, « la manière de marcher ».

¹⁴³ Dans le champ de la didactique du FLE comme du FLM, nous pouvons souligner l'ambiguïté et la polysémie qui existent entre les termes *méthode* et *manuel* mais nous ne nous attardons pas sur cette distinction qui n'entre pas dans le cadre de notre présent propos.

Ainsi le terme *méthodologie* désigne l'approche communicative dans son ensemble, tandis que le terme *méthode* est employé pour désigner les ouvrages pédagogiques, les manuels d'enseignement. Enfin, Carras et al. (*op. cit.* p. 39) emploient *méthodologie* pour évoquer plus spécifiquement la phase opérationnelle d'élaboration des activités d'enseignement : « il n'existe a priori qu'une méthodologie pour un public donné ». Le terme désigne la manière spécifique dont le concepteur organise la formation proprement dite au cas par cas.

Enfin dans le champ de la formation professionnelle, le terme *démarche* est généralement employé pour désigner les différentes étapes préconisées en ingénierie de la formation. Les termes *méthodologie* et *méthode* renvoient quant à eux aux aspects opérationnels et à l'outillage technique (cahier des charges, référentiel, guide de procédure ...) nécessaires à la réalisation des actions et des interventions comme l'attestent les propos introductifs d'Ardouin (2017, p. 2) dans la dernière édition de son ouvrage :

« Nous positionnons l'ingénierie de la formation dans une démarche¹⁴⁴ où nous découvrirons que quatre étapes sont nécessaires à son déploiement : analyse de la demande, conception du projet, réalisation et évaluation. Comme il s'agit à la fois de positionner des concepts et de fournir une méthodologie opérationnelle, les parties sont construites dans cette double perspective. »

Au regard de cette rapide analyse qui souligne le flou terminologique existant entre des notions voisines, nous choisissons d'utiliser le terme *démarche* pour désigner le processus global de conception d'une formation décomposé en plusieurs étapes que nous allons détailler, ce terme nous paraissant le moins ambigu et le moins polysémique. Cette démarche s'inscrit dans le cadre plus large d'une méthodologie de recherche que nous détaillerons *Infra* (voir Chap. V).

1. La phase d'analyses préliminaires

Nous regroupons dans un premier temps toutes les procédures qui sont réalisées en amont et qui permettent au concepteur d'établir le cadrage de la formation. Cette phase est représentative de l'inscription de la démarche dans le champ de l'ingénierie de la formation où elle constitue une étape fondamentale pour optimiser la formation (Ardouin, *op. cit.*). Elle comprend l'identification de la demande de formation, l'analyse des besoins et l'analyse de la situation d'enseignement/apprentissage.

1.1. Identification de la demande de formation

En FOS, la première étape correspond normalement à la formulation de la demande de formation. Cette impulsion initiale émane d'un commanditaire avec un besoin de formation spécifique et

¹⁴⁴C'est nous qui soulignons les termes afin d'en faciliter le repérage au lecteur.

peut être plus ou moins précise et recouvrir un champ plus ou moins large. Toutes les demandes n'aboutissent donc pas nécessairement à la conception d'un programme FOS et il se peut, en raison du manque de précision ou de l'hétérogénéité du public, que le concepteur oriente la formation vers du français de spécialité voire du français général, d'où l'importance de bien baliser le terrain au départ et de procéder à une analyse du public et des besoins (Carras et *al.*, *op. cit.* : 23). Mourlhon-Dallies (*op. cit.*) considère cette première phase comme stratégique afin de bien comprendre les choix et le projet du commanditaire qui ne sont pas toujours clairement formulés. Elle propose pour ce faire deux typologies : l'une pour analyser la formulation de la demande et l'autre qui s'applique à définir les motivations profondes de cette demande. Selon Mangiante & Parpette, cette situation doit être clairement distinguée d'une conception de formation basée sur l'offre qui ne s'appuie sur aucune demande précise. Dans ce cas, la formation est conçue à l'initiative de l'organisme de formation pour élargir son offre et attirer de nouveaux clients. Pour les auteurs, « cette situation est le fruit du processus d'institutionnalisation des cours de langue sur objectif spécifique » (Mangiante & Parpette. *op. cit.*, p. 13) mais relève plutôt du français de spécialité car elle s'adresse à un public plus large et diversifié, ce qui a une incidence sur les contenus proposés qui doivent convenir au plus grand nombre possible. En FOS comme en ingénierie de la formation, cette première étape d'analyse est cruciale et délicate car derrière la demande explicite peut exister une demande cachée liée à un problème ou un dysfonctionnement que le commanditaire n'exprime pas. De même il peut y avoir un décalage entre la demande initiale de formation et les besoins réels du public ; il est donc essentiel d'articuler l'identification de la demande avec l'analyse du public et des besoins.

1.2. Analyse des besoins en FOS¹⁴⁵

Les formations en FOS sont généralement courtes avec une demande très ciblée, ce qui nécessite une sélection très pointue des situations de communication. Cette phase vise à « recenser les situations de communication dans lesquelles les apprenants auront à utiliser le français dans le cadre de leur activité, ainsi que les connaissances et savoir-faire langagiers et professionnels que ces apprenants devront acquérir durant la formation. » (Carras et *al.*, *op. cit.*, pp. 26-27). Ces besoins sont au minimum de deux types : les besoins langagiers et les besoins culturels. Les premiers sont établis à partir d'une analyse de discours et peuvent être de nature lexicale, morphosyntaxique, phonologique mais aussi paralinguistique. Au-delà des compétences linguistiques, ils recouvrent également les compétences discursives à l'oral et à l'écrit. Les seconds sont plus difficiles à recenser car ils relèvent largement de l'implicite alors même qu'ils

¹⁴⁵ Nous ne revenons pas sur la pertinence de l'emploi du terme « besoins » ni sur l'évolution de son acception dans l'histoire de la didactique des langues et considérons qu'il renvoie aux besoins d'apprentissage tels qu'ils ont été définis par Lehmann (1993).

jouent « un rôle important dans l'organisation des institutions et dans les relations entre les individus, tant sur le plan comportemental que langagier » (Mangiante & Parpette, *op. cit.*, p. 23).

Pour établir les situations de communication prioritaires, le concepteur doit tout d'abord recueillir des informations visant à répondre à une série de questions (*ibid.* p. 25) :

« • Quelles situations de communication faut-il prévoir par rapport à l'objectif assigné à la formation ? Dans quels lieux, pour quelles actions ? En interaction orale ? Avec quels interlocuteurs ? En lecture ? En écriture ?

- Quelles sont les informations sur le contexte institutionnel ou social à connaître (...) ?
- Quelles sont les différences culturelles prévisibles (...) ? ».

Carras et *al.* (*op. cit.*, p. 27) préconisent de s'interroger également sur le rôle et le statut de la communication, sur les modalités des contacts et les réseaux de communications utilisés ainsi que sur les registres de langue auxquels les apprenants seront confrontés.

Cette analyse débute par une première réflexion, avant le contact avec le milieu professionnel concerné, à partir des connaissances personnelles et du vécu du concepteur mais celle-ci ne saurait suffire, d'autant qu'elle peut être difficile à mettre en œuvre dans certains cas. Mangiante et Parpette (*op. cit.*, p. 22) citent l'exemple du domaine médical où l'expérience du concepteur se révèle extrêmement limitée car s'il peut se représenter les situations de communication entre les patients et les praticiens, il n'a en revanche aucune idée de la manière dont fonctionne la communication entre praticiens. Par conséquent, « la proximité géographique et culturelle avec les situations cibles facilite bien évidemment le travail d'analyse du concepteur. » (*ibid.*, p. 25).

En plus de ces premiers éléments d'informations, le concepteur dispose d'autres sources :

- son entourage : le recours à des personnes ressources qui connaissent le secteur d'activité professionnel ;
- des outils pédagogiques existants : les manuels de FOS peuvent apporter certaines informations ;
- les sites internet : la toile offre une multitude de ressources même si cela nécessite une certaine prudence quant à la fiabilité des informations collectées.

Le recensement des besoins passe également par un questionnement du demandeur et des apprenants quand il est possible de rencontrer ces derniers avant le démarrage de la formation. Pour Carras et *al.* (*op. cit.*, p. 28) cette phase est réalisée à partir d'un questionnaire d'analyse des besoins adapté au milieu cible, destiné aux futurs apprenants. Cette méthode de recueil d'informations est utilisée par Mangiante & Parpette (*op. cit.*, p. 27) pour déterminer également les connaissances sur les sujets traités pendant la formation. Ils soulignent par ailleurs l'importance de pouvoir obtenir des informations par le biais d'entretiens avec le demandeur car cela facilite l'émergence de données difficilement prévisibles et la collaboration pour la phase

suivante du recueil de données (*ibid.*, p. 44).

L'analyse des besoins a donc pour but de permettre au concepteur de cibler les situations de communication et constitue la base de la conception des programmes en FOS comme le rappelle Mourlhon-Dallies (*op. cit.* p. 199) qui souligne en outre le caractère évolutif de cette analyse :

« L'analyse des besoins constitue donc, en didactique des langues, le soubassement principal de la construction de programme. Elle s'inscrit comme un préalable à la conception de modules, sans exclure toutefois la possibilité de réajustement en cours de route. »

Toutefois, l'auteur se positionne dans le champ de l'ingénierie de la formation plutôt que dans celui de la didactique des langues et adopte une approche plus large de l'analyse des besoins en FLP qui dépasse l'étude des situations de communication. Dans ce cadre, il importe de croiser les « points de vue de tous les acteurs concernés par la formation », la formation s'inscrivant « dans l'univers de travail, au sens large » (*ibid.*, p. 196). Par conséquent l'analyse des besoins nécessite une investigation complexe du terrain, basée sur des entretiens et des observations et elle porte sur « tout le dispositif de travail dont la personne à former n'est qu'un élément » (*ibid.*, p. 194), les besoins d'apprentissage étant « davantage pensés sous l'angle du collectif que de l'individuel » (*ibid.*, p. 196). Ce positionnement fait écho à la démarche développée en didactique professionnelle où la conception d'une formation se met en place à partir de l'analyse de l'organisation de l'action dans les situations professionnelles et de l'activité des acteurs en s'appuyant d'une part sur la psychologie ergonomique et d'autre part sur la conceptualisation dans l'action (Pastré, 2002).

1.3. Analyse de la situation d'enseignement/apprentissage

En général, les auteurs soulignent la nécessité d'établir précisément les conditions dans lesquelles se déroule la formation car cela a un impact sur l'élaboration de la formation. Mourlhon-Dallies (*op. cit.*, p. 200) inscrit cette phase dans le cadre plus large de l'analyse systémique qu'elle définit ainsi :

« L'analyse systémique désigne une analyse systématique et raisonnée consistant à détailler tous les paramètres intervenant dans une situation d'enseignement/apprentissage, susceptibles de jouer sur la programmation des contenus d'une formation (tant du point de vue de leur nature que de leur mise en ordre). »

Une attention particulière est ainsi accordée à plusieurs facteurs, notamment la durée de la formation et l'analyse des publics. Il est en effet essentiel que l'analyse des besoins soit mise en rapport avec le temps prévu. Selon Mourlhon-Dallies, « il arrive assez souvent que l'ensemble des besoins ne puisse être couvert dans le temps imparti, ce qui invite à une négociation avec l'entreprise ou l'institution commanditaire, en amont de la formation » (*ibid.*). Pour Carras et *al.* (*op. cit.* p. 25), cette analyse se fait sous l'angle de l'analyse du public et comprend : « la

formation de ces publics, leurs acquis, leurs besoins, leurs attentes, leurs priorités, leur manière d'apprendre le français, leur(s) culture(s), leur environnement, dans une approche interculturelle ». Pour procéder à cette analyse, les auteurs proposent une grille détaillée recouvrant un grand nombre d'items organisés en trois axes, « *qui ?* », « *pourquoi ?* », « *où ?* », parmi lesquels le concepteur opère une sélection selon les cas. Cette grille dépasse le cadre strict de l'analyse du public et prend en compte un grand nombre de paramètres, notamment pour l'analyse de l'environnement, qui peuvent être rapprochés de l'analyse systémique précédemment évoquée par Mourlhon-Dallies. Cette dernière envisage l'analyse du public dans un sens plus restreint puisqu'elle ne retient que trois critères dont le croisement permet d'établir le « niveau du public à former » (Mourlhon-Dallies, *op. cit.* p. 203) :

- le niveau en langue : il est déterminé par le niveau en FLE par rapport au CECR pour les allophones mais aussi par le degré de maîtrise de la lecture et de l'écriture pour des apprenants francophones ;

- le degré de professionnalisation : il s'établit sur une échelle allant des apprenants en situation de préprofessionnalisation jusqu'à ceux très expérimentés dans leur domaine ;

- le degré de familiarisation avec les formations en langue : il va des apprenants n'ayant jamais suivi une formation en langue à ceux ayant une expérience régulière de ce type de formation et en connaissant « toutes les ficelles ».

Mangiante et Parpette (*op. cit.*) accordent également une attention spécifique à l'analyse du public qui peut se faire par questionnaire ou par entretien, éventuellement en langue d'origine quand c'est possible. « L'intérêt de ces questionnaires est de permettre à l'enseignant-concepteur de mieux connaître le passé pédagogique de ses futurs apprenants et de prendre conscience de l'idée qu'ils se font de leur niveau en français et de leurs besoins langagiers » (*ibid.* p. 31). On se situe alors du côté des représentations de l'apprenant plutôt que des besoins objectifs. Mourlhon-Dallies souligne sur ce point que les besoins du salarié ne sont pas toujours concordants avec ceux de l'entreprise et qu'ils se situent plus sur le plan des représentations c'est-à-dire qu'ils sont définis comme « une construction qui témoigne du fossé entre l'existant et le souhaité » (Mourlhon-Dallies, *op. cit.* p. 194). Cela justifie le point de vue élargi adopté en FLP et le recours à une analyse approfondie.

Cette dernière partie de l'analyse préliminaire est complexe car elle nécessite d'opérer une hiérarchie parmi la multitude de paramètres à prendre en compte. Elle est toutefois essentielle car elle a un impact sur la mise en œuvre de la formation.

1.4. Quelle transposition des analyses préliminaires en contexte scolaire ?

Comme en FOS, les analyses préliminaires s'avèrent nécessaires pour établir une formation ciblée en FLSco. Des points de divergence existent cependant entre les deux contextes.

1.4.1. Une absence de demande formalisée

Contrairement au FOS, l'élaboration de formations en FLSco ne s'inscrit ni dans une logique marchande d'offre ou de demande ni sous l'impulsion forte d'instances institutionnelles comme c'est le cas en FOU¹⁴⁶. De plus, le FLSco est mal identifié y compris par certains acteurs du système scolaire concernés par la problématique des élèves allophones, ce qui rend difficile la formalisation d'une demande. Comme pour le FOU, on pourrait considérer que l'expression de cette demande de programmes de formation se situerait plutôt à un niveau institutionnel, ce qui nécessite d'identifier un opérateur. Cette absence de demande ne remet toutefois pas en cause la pertinence du projet car les carences curriculaires et documentaires en FLSco dont nous avons précédemment fait état légitiment le projet d'élaboration didactique engagé.

1.4.2. La profusion des sources d'informations en contexte scolaire

Comme en FOS, le recensement des besoins en FLSco peut se faire pour partie sans investigation sur le terrain à partir de différentes sources d'informations qui permettent au concepteur d'émettre ses premières hypothèses sur les situations à prévoir, leur lieu de mise en œuvre, les interlocuteurs concernés, les compétences discursives mobilisées en lien avec les actions réalisées. Dans le cadre scolaire, il dispose de différentes sources d'informations qu'il peut analyser préalablement et qui sont aisément disponibles. Nous en distinguons principalement cinq :

- *La réflexion préalable du concepteur à partir de ses connaissances personnelles et de son vécu dans l'Éducation Nationale* (connaissance de l'organisation du système scolaire, de la vie d'un établissement, des documents scolaires, etc.). S'il est lui-même enseignant, la difficulté réside dans sa capacité à se décentrer et à sortir d'une perspective purement disciplinaire.

- *Le recours à des personnes ressources de son entourage qui connaissent le milieu scolaire.*

Le concepteur peut faire appel à des enseignants de différents niveaux et de différentes

¹⁴⁶ La force de l'université est de disposer en son sein de départements de DDLC et de spécialistes en FLE et en FOS qui se sont emparés de cette problématique et développent des réponses didactiques adaptées en fonction des contextes. Les dispositifs mis en œuvre sont ainsi d'une très grande diversité mais ont pour point commun d'être réalisés par des équipes de concepteurs ayant le plus souvent un haut degré d'expertise sur les plans théorique et méthodologique. Ce terreau permet au FOU, adossé au FOS, de se constituer en domaine spécifique foisonnant qui combine la mise en œuvre effective de dispositifs sur le terrain, la production d'outils pédagogiques et didactiques mais aussi une réflexion épistémologique, théorique et méthodologique, chacun de ces volets étant par ailleurs valorisés et diffusés par le biais de publications et de colloques.

disciplines ou à d'autres personnels de l'Éducation nationale qu'il pourrait éventuellement connaître en fonction du projet de formation.

- *Les sources institutionnelles.* Un grand nombre d'informations et de documents institutionnels sont accessibles tels que les programmes officiels, le Socle commun, des documents d'accompagnement des programmes ou encore des exemples de séquences pour tous les niveaux et dans toutes les matières via le site *Eduscol*. D'autres sources institutionnelles sont également facilement accessibles (*Canopé*¹⁴⁷, *Educasources*¹⁴⁸, *Banques de séquences didactiques*, etc.). Enfin les CASNAV mettent à disposition des documents et des données dans le domaine spécifique du FLS/FLSco dont différents référentiels de compétences qui présentent un intérêt certain dans le cadre de l'identification des besoins.

- *Les sources éditoriales.* Dans le domaine scolaire, les sources éditoriales sont considérables et il existe une profusion de publications sur le plan didactique comme sur le plan pédagogique publiés par différents éditeurs. Le concepteur peut aisément les consulter et cibler plus spécifiquement un niveau ou une discipline selon son projet de formation. On retiendra principalement les manuels scolaires, objets emblématiques que nous avons analysés dans le cadre théorique (voir *Supra* Chap. I, sous-section 4.2.4.) et qui permettent d'apporter des informations pertinentes sur les différents types de besoins.

- *Les recherches déjà menées dans le domaine du FLSco.* Différentes recherches et publications proposent des descriptions de la langue de scolarisation ou des référentiels dans lesquels le concepteur peut puiser des informations utiles pour cibler les besoins d'apprentissage des EANA et établir un programme de formation.

Au vu de la grande variété et surtout de la profusion de sources possibles, contrairement à certains secteurs professionnels en FOS moins accessibles, la difficulté dans le contexte scolaire n'est pas tant l'accès à l'information que la sélection des sources pertinentes pour définir précisément les besoins d'apprentissage et éviter de se disperser. C'est pourquoi il est essentiel que le concepteur puisse dans un premier temps formuler un certain nombre d'hypothèses sur les situations-cibles auxquelles les apprenants vont être confrontés en fonction de l'objectif assigné au programme de formation de manière à limiter le champ de ses investigations.

1.4.3. La diversité des besoins d'apprentissage en FLSco

Comme en FOS l'analyse des besoins s'effectue en deux temps : avant le contact avec le terrain

¹⁴⁷ *Canopé*, le réseau officiel de création et d'accompagnement pédagogique des enseignants, propose des documents didactiques et pédagogiques pour tous les niveaux scolaires dans ses centres de ressources et sur son site Internet.

¹⁴⁸ *Educasources* est un moteur de recherche de ressources numériques dont les contenus sont sélectionnés et commentés par des experts et des documentalistes du réseau en fonction de leur fiabilité et de leur adéquation aux programmes officiels.

dans une première phase exploratoire à partir de sources d'informations diverses que nous avons présentées puis dans une seconde phase de recensement des situations sur le terrain. En contexte scolaire les sources d'informations étant multiples, il est possible dans un premier temps de cibler la nature des besoins et dans un second temps de définir plus précisément ceux-ci en fonction du contexte précis dans lequel s'élabore la formation. En nous référant au FLP, nous considérons que le recensement établi lors de la phase d'analyse des besoins doit dépasser le cadre des situations de communication stricto sensu pour s'inscrire dans celui plus large de situations de scolarisation, ce qui nécessite d'envisager des besoins de différents types. La langue de scolarisation combine différentes composantes que nous avons précédemment analysées dans notre cadre théorique (voir *Supra* Chap. I, section 4.), les besoins d'apprentissage des élèves allophones dans ce domaine sont donc multiples. Nous distinguons ainsi cinq types de besoins à envisager dans le cadre d'une formation en FLSco : langagiers, culturels, méthodologiques et cognitifs et notionnels.

1.4.3.1. Des besoins langagiers

Comme en FOS et en FOU, les besoins langagiers figurent au premier rang du dispositif de formation, d'autant qu'à l'école la langue est à la fois outil de communication, objet d'enseignement et vecteur des apprentissages. Ils recouvrent les compétences linguistiques (lexicales, phonétiques, morphosyntaxiques) qui s'actualisent dans des savoir-faire langagiers, à travers la pratique de discours oraux et écrits dans différentes situations de scolarisation. Ceux-ci ont été décrits pour partie dans plusieurs travaux de recherche en FLSco et en FLM et certains types de discours comme le manuel scolaire ou le discours de l'enseignant sont bien identifiés et font l'objet de descriptions fines¹⁴⁹. Si une partie de ces besoins relève de compétences communicatives mobilisables en dehors de l'école, un autre pan des besoins langagiers est directement lié au contexte scolaire et plus particulièrement aux situations d'enseignement en classe ce qui conduit à analyser conjointement les deux aspects sans négliger les compétences langagières disciplinaires comme le préconise Bouchard (2008a, p. 128) :

« [I]l s'agit pour [les enfants allophones] de se comporter linguistiquement et non linguistiquement en étant en phase avec les attentes des autres acteurs – maîtres et élèves – de l'institution scolaire qui les accueille, et ce dans le cadre de diverses disciplines. »

À l'oral, dans le contexte scolaire, priorité doit être donnée à la compréhension (Cuq, Vigner, Verdelhan-Bourgade), l'urgence étant, pour les EANA, de comprendre ce qui se dit dans la classe. Il convient par ailleurs de rappeler l'importance primordiale, en FLSco, de l'accès à l'écrit, en réception et en production, clé de voûte des apprentissages. Les besoins sur ce plan

¹⁴⁹ On peut citer les analyses des manuels scolaires par Verdelhan-Bourgade (2002), Spaëth (2008), Le Ferrec (2012), Corny (2016) ou les analyses du discours de l'enseignant par Bouchard (1998), Parpette (1998).

sont extrêmement variables selon les EANA et leur parcours scolaire antérieur, la situation la plus complexe étant celle des élèves qui n'ont jamais appris à lire dans aucune langue que ce soit et qui doivent être alphabétisés dans une langue seconde qu'ils maîtrisent par ailleurs plus ou moins à l'oral. La diversité et la richesse des compétences langagières en jeu nécessitent de faire un travail important d'identification et de hiérarchisation des « besoins langagiers de communication en situation scolaire »¹⁵⁰ notamment en fonction du public visé et du projet de formation.

1.4.3.2. Des besoins culturels

Les besoins culturels sont systématiquement pris en compte en FOS mais ils sont plus difficiles à recenser car largement implicites. Dans le contexte scolaire, trois types de besoins culturels peuvent être distingués : les relations comportementales et langagières avec les différents acteurs de l'école, les spécificités organisationnelles des disciplines et les contenus culturels liés aux matières scolaires elles-mêmes.

Dans le premier cas il s'agit d'établir les besoins prioritaires pour que l'élève allophone puisse interagir et se comporter de manière adéquate avec ses pairs et les adultes de l'école dans les différentes situations qu'il rencontre. Si certaines règles figurent dans le règlement intérieur de l'établissement (horaires, objets autorisés et interdits, règles vestimentaires, ...), la grande part est tacite et fondée à la fois sur les valeurs de la société française (mixité, laïcité, égalité fille-garçon, ...) et sur des traditions scolaires internes à l'institution. Il peut ainsi exister des différences importantes entre les cultures scolaires des différents pays sur des aspects tels que la prise de parole dans la classe, les règles de déplacement ou la tenue des cahiers ; si l'on n'y prend pas garde, cela peut conduire à des malentendus entre les différents acteurs.

Le deuxième type de besoins est lié aux modalités spécifiques de fonctionnement didactique et pédagogique dans les différentes matières : la prise de notes au lycée, la démarche inductive à partir d'étude de documents en histoire ou la place importante du questionnaire dans certaines évaluations disciplinaires ne sont pas des modèles nécessairement connus par les EANA.« Si à l'écrit comme à l'oral, chaque discipline génère ses propres codes rhétoriques et formes discursives, ceux-ci ne sont pas nécessairement partagés par toutes les cultures scolaires » (Le Ferrec, 2011, p. 120).

Le troisième type de besoins est lié aux disciplines elles-mêmes qui comportent toutes une dimension culturelle importante qu'on ne saurait occulter. Le cours de français est ainsi marqué par la prégnance de la culture littéraire, de même que le cours d'histoire est lié à une lecture nationale des événements historiques. Cela ne concerne pas que les disciplines humanistes et il

¹⁵⁰ Nous transposons en FLSco la formulation de Mourlhon-Dallies (2008, p. 196) qui parle en FLP de « besoins langagiers de communication en situation de travail ».

serait trompeur de penser que les sciences se construisent sur des principes universalistes. Ainsi l'enseignement des mathématiques comprend une dimension culturelle importante variable d'un pays à un autre à la fois en termes de démarches et de contenus. On peut citer à titre d'exemples les différentes techniques opératoires existantes pour la soustraction ou la multiplication, le poids de données culturelles dans les énoncés de problèmes ou la place accordée à la géométrie aux différents niveaux scolaires.

1.4.3.3. Des besoins méthodologiques

La fonction de scolarisation de la langue recouvre l'acquisition de comportements sociaux et langagiers, de savoirs mais aussi de méthodes qui permettent de structurer le raisonnement, la pensée et le travail scolaire des élèves (Verdelhan-Bourgade, 2002a, p. 38) et qui sont à la fois transversales et spécifiques. Il existe en effet des besoins méthodologiques qui concernent la scolarisation dans son ensemble. L'élève doit ainsi apprendre à utiliser différents outils scolaires relatifs à la vie de l'établissement (carnet de liaison, billet d'infirmerie, Pronote, ...) et aux cours disciplinaires (manuels, matériels, cahiers et classeurs, dictionnaire, ...); les outils dévolus à l'organisation du temps occupent une place importante (planification du travail hebdomadaire, emploi du temps, utilisation de l'agenda ou du cahier de texte). D'autres besoins méthodologiques concernent plus spécifiquement une ou plusieurs disciplines en lien avec la structuration des enseignements et la réalisation des différentes tâches (lecture d'une légende, mise en place d'un protocole scientifique, utilisation des outils de géométrie, utilisation de logiciels, ...). Pour ce volet disciplinaire ces besoins peuvent être reliés aux consignes qui guident l'élève dans la réalisation des activités en induisant une démarche spécifique.

1.4.3.4. Des besoins cognitifs et notionnels

A priori on pourrait considérer que dans le cadre d'une formation linguistique, l'acquisition des notions et concepts liés aux matières scolaires ne relèvent pas de la compétence de l'enseignant de FLSco mais de celui de la discipline proprement dite dans la classe ordinaire où les EANA sont inclus. Pour autant, les besoins langagiers sont liés pour partie aux enseignements disciplinaires et on ne peut faire abstraction des savoirs et des savoir-faire construits dans les différents cours si l'on souhaite élaborer une formation en FLSco. Il paraît par exemple difficile de travailler sur le français des mathématiques en faisant fi des notions en jeu. Comment travailler sur l'utilisation du compas sans se référer au cercle ou sur la dénomination des opérations sans avoir recours aux techniques opératoires ? Le risque est de se limiter à un simple inventaire lexical qui consisterait à proposer la liste des termes spécifiques à la discipline dans la langue d'origine de l'élève sans assurance que le mot renvoie effectivement à un concept connu en L1 par l'apprenant. Cette imbrication entre le notionnel et le langagier conduit le

législateur à recommander l'appui sur une pratique disciplinaire pour enseigner le FLSco :

« L'enseignement de la langue française comme discipline et comme langue instrumentale des autres disciplines (...) ne saurait être enseignée indépendamment d'une pratique de la discipline elle-même » (MENESR, 2012a).

De plus, pour les élèves normalement scolarisés dans son pays d'origine, on peut considérer que des notions ont déjà été acquises et qu'elles peuvent être réinvesties en FLSco. Si on reste dans le domaine des mathématiques, un élève SA sait ce qu'est un nombre, connaît la valeur des chiffres de ce nombre selon leur position et sait l'utiliser dans des situations ordinales et cardinales. Il peut réinvestir ces compétences et il ne lui reste qu'à apprendre la désignation des nombres en français, ce qui relève d'une compétence purement lexicale. Cependant tous les EANA n'ont eu pas un parcours scolaire complet et il arrive fréquemment que des élèves aient été partiellement scolarisés ou qu'il y ait un décalage par rapport à la classe d'âge¹⁵¹, ce qui conduit à un retard scolaire plus ou moins important, voire pour certains à une absence de scolarisation antérieure¹⁵². Pour ces élèves, les besoins notionnels et cognitifs dans les différentes disciplines sont donc à construire conjointement à l'apprentissage langagier. Pour rester dans le domaine mathématique, travailler sur les termes *chiffre* et *nombre* implique de différencier ces deux concepts et de pouvoir les mobiliser dans l'étude de la numération décimale. Si l'écart de niveau scolaire n'est pas trop grand, la prise en charge peut se faire en classe ordinaire par le biais d'un accompagnement différencié spécifique mais quand il devient trop important, les besoins notionnels et cognitifs doivent être assurés dans les dispositifs UPE2A, notamment l'UPE2A-NSA, par l'enseignant spécialisé ou par des enseignants des disciplines qui y assurent une partie des enseignements. Ainsi moins le niveau de scolarisation de l'élève est élevé, plus la part des besoins notionnels et cognitifs sera importante en FLSco.

Lors de l'analyse des situations de scolarisation, le concepteur doit ainsi prendre en compte une pluralité de besoins dont la pertinence peut varier d'une situation à une autre. Il est donc essentiel d'effectuer une analyse préalable du contexte dans lequel la formation se met en œuvre afin de cibler efficacement les besoins.

1.4.4. Une nécessaire analyse systémique du contexte

Il existe plusieurs contextes sociolinguistiques dans lesquels le français langue seconde a une fonction de scolarisation et dans chaque cas les conditions d'enseignement sont spécifiques : profils des élèves, langues en présence, curriculums du système éducatif, conditions

¹⁵¹ Pour rappel, en 2016-2017, au collège, plus de six élèves allophones sur dix sont en décalage par rapport à leur classe d'âge (chiffres de la DEPP- MEN).

¹⁵² Pour rappel, en 2016-2017, 30 % des EANA n'ont pas été scolarisés antérieurement (chiffres de la DEPP- MEN).

d’enseignement, formation des enseignants, etc. Les besoins d’apprentissage dans le cadre d’un cours de FLSco ne sont ainsi pas les mêmes selon qu’on s’adresse à un lycéen allemand qui suit des cours de DNL en français ou à un enfant sénégalais qui découvre le français oral et écrit en entrant à l’école élémentaire. Pour analyser précisément la situation éducative à laquelle nous nous référons, l’analyse systémique constitue un outil indispensable à la mise en œuvre d’une approche réaliste qui permet d’appréhender sa complexité dans un cadre élargi (Eurin & Henao, 1992, p. 9). Nous retenons les critères¹⁵³ qui nous apparaissent pertinents pour présenter le contexte dans lequel nous souhaitons mettre en œuvre le programme de formation en FLSco, à savoir l’enseignement du français aux élèves allophones nouvellement arrivés en France. Nous nous appuyons par ailleurs sur les éléments développés dans notre cadre théorique et synthétisons notre analyse dans le tableau ci-dessous :

Tableau n°10 - Analyse systémique du contexte scolarisation des EANA :

Environnement linguistique	<ul style="list-style-type: none"> - Situation d’immersion : milieu endolingue - Le français est langue de communication dans et hors de l’école - Le français est langue unique de scolarisation - Peu ou pas de prise en compte du plurilinguisme des élèves (situation de monolinguisme)
Environnement éducatif	<ul style="list-style-type: none"> - Accompagnement spécifique (90 % des EANA bénéficient d’un accompagnement linguistique¹⁵⁴) - Inclusion obligatoire en classe ordinaire (double inscription classe ordinaire/UPE2A) - Regroupement des élèves allophones en UPE2A pour un enseignement spécifique en FLS/FLSco - Effectif réduit en UPE2A (15 élèves maximum par groupe) - UPE2A = groupe hétérogène (diversité des langues d’origine, des âges, des classes d’inclusion, des compétences scolaires) - UPE2A-NSA dans le second degré pour les élèves non scolarisés antérieurement - Élèves à besoins éducatifs particuliers
Demande institutionnelle	<ul style="list-style-type: none"> - Textes officiels : circulaires pour la scolarisation des EANA : « l’objectif essentiel est la maîtrise du français envisagé comme langue de scolarisation » - Pas de programme ni de curriculum en UPE2A - BO : programmes des classes ordinaires à atteindre - Socle commun
Acteurs	<ul style="list-style-type: none"> - Les EANA - Les pairs (natifs francophones en classe ordinaire et allophones en UPE2A) - Les enseignants (enseignant d’UPE2A et enseignants de la classe ordinaire) - Les parents - Les autres membres de l’équipe éducative : direction, CPE et vie scolaire, infirmière, psychologue, assistante sociale - Les autres personnels : intendance, secrétariat, accueil, restauration, entretien

¹⁵³ Eurin et Henao (*op. cit.*, p. 11) listent quatorze paramètres à considérer pour analyser une situation éducative : la demande institutionnelle, la demande sociale, la demande des apprenants, le profil socio-culturel des apprenants et des enseignants, les besoins langagiers des apprenants, les besoins non langagiers des apprenants, les situations de communication à maîtriser dans la langue cible, les domaines scientifiques, les ressources et les contraintes financières, les ressources et les contraintes de temps, les ressources et les contraintes matérielles, les ressources et les contraintes humaines, l’environnement éducatif et l’environnement socio-culturel.

¹⁵⁴ Données MENESR-DEPP – Enquête nationale 2016-17.

Profils des apprenants	<ul style="list-style-type: none"> - Âge (déterminant la classe d'inclusion) : de 6 à 18 ans - Langue(s) première(s) - Langue de scolarisation antérieure - Contexte de la migration - Niveau de scolarisation antérieure - Maîtrise de l'écrit en L1 ou dans une autre LS - Degré de maîtrise du français (niveaux du CECRL) à l'oral et à l'écrit - Langues vivantes éventuellement déjà apprises - Culture scolaire d'origine +/- éloignée de la culture scolaire française
Profils des enseignants	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignants en UPE2A : professeurs des écoles 1^{er} degré / professeurs de 2nd degré (certifiés lettres ou PLP lettres-histoire ou lettres-langue voire d'une autre discipline) / contractuels - Avec ou sans formation en DDL-FLE/FLS - Avec ou sans la certification complémentaire en FLS - Formation continue : stages de formation CASNAV pour les nouveaux nommés + autres stages de formation - Nombre d'années d'expérience en UPE2A - Expérience ou non en classe ordinaire avec des élèves natifs
Besoins des apprenants	<ul style="list-style-type: none"> - Besoins langagiers - Besoins culturels - Besoins méthodologiques - Besoins notionnels (compétences et connaissances dans les disciplines scolaires)
Situations de communication et domaines	<ul style="list-style-type: none"> - Diversité des situations dans l'école et hors de l'école (FLS + FLSCO) - Spectre large de situations scolaires à identifier et hiérarchiser - Tous les domaines disciplinaires enseignés dans le système scolaire français
Ressources et contraintes de temps	<ul style="list-style-type: none"> - Durée hebdomadaire variable de la prise en charge en UPE2A (selon l'implantation locale des dispositifs UPE2A et les besoins des apprenants) - Prise en charge limitée dans le temps : la première année de scolarisation en France (2 ans pour les élèves NSA) - Peu de ressources pédagogiques spécifiques en FLSCO pour le public
Ressources et contraintes matérielles	<ul style="list-style-type: none"> - Bonnes conditions matérielles avec salles de classe équipées - Accès aux TIC, à la vidéo, à la reprographie, aux manuels

Cette première analyse de la situation d'enseignement/apprentissage permet d'appréhender les paramètres qui vont avoir une incidence sur l'élaboration de la formation et sa mise en œuvre.

2. La collecte et l'analyse de données : le cœur de la démarche

La collecte de données revêt a priori un caractère d'évidence dans la démarche de conception de programmes en FOS depuis le développement de l'approche fonctionnelle dans les années 1970. Mangiante et Parpette (2004, p. 46) considèrent ainsi cette phase comme « le centre de gravité de la démarche ». Pourtant elle s'avère complexe et nécessite que le concepteur puisse répondre à un certain nombre d'interrogations que nous pointons en tentant d'apporter des éléments de réponse pragmatiques de manière à rester dans une perspective opérationnelle avec, en ligne de mire, la transposition de cette démarche dans un contexte scolaire.

2.1. Les fonctions de la collecte de données

La collecte de données constitue une phase transitoire entre les premières analyses et l'élaboration de la formation car elle complète l'analyse préliminaire tout en constituant une source de données pour la fabrication de supports d'apprentissage. Selon Mangiante et Parpette (*ibid.* p. 46), il s'agit de « l'étape la plus spécifique dans l'élaboration d'un programme de FOS ». Elle est d'autant plus nécessaire que le concepteur n'est pas un spécialiste du domaine professionnel, ce qui est le plus souvent le cas.

D'une part le recueil de données authentiques permet un accès direct aux situations de communication professionnelle et donc « d'informer l'enseignant sur les discours qui circulent dans le milieu professionnel ciblé » (Carras et *al.*, 2007 p. 31). Le concepteur peut ainsi valider les besoins identifiés lors du questionnement réalisé en amont et éventuellement les compléter ou les modifier. La connaissance éventuelle du terrain par le concepteur ne le dispense pas de ce recueil car les discours oraux qui circulent dans certaines situations de communication nécessitent une prise de recul et d'analyse que ne permettent pas la spontanéité et l'immatérialité de l'oral (Mangiante & Parpette, *op. cit.* p. 52). Mourlhon-Dallies (2008) inclut de ce fait les observations sur le terrain dans la phase d'analyse des besoins.

D'autre part, les données collectées peuvent servir à la fabrication de supports pédagogiques pour l'élaboration des cours proprement dits. Les formations en FOS répondant souvent à des demandes ciblées dans des domaines qui peuvent être très variés, il n'est pas rare que l'enseignant se trouve confronté à une carence de supports pédagogiques éditoriaux ou à leur inadaptation pour répondre exactement aux besoins d'apprentissage. L'accès au terrain n'est donc pas seulement requis pour la phase de diagnostic et s'avère aussi nécessaire pour l'élaboration du matériel pédagogique. Cette étape s'apparente à un travail d'ingénierie pédagogique puisque l'enseignant devient concepteur de matériel.

2.2. Le type de données collectées en FOS

Le concepteur se trouve généralement face à des données potentiellement pertinentes abondantes et variées parmi lesquelles il doit opérer une sélection tout en veillant à n'oublier aucune catégorie essentielle. Dans le domaine professionnel ciblé, il doit parvenir à collecter des données de différentes natures, notamment linguistiques, culturelles et praxéologiques. Le terrain d'exercice professionnel constitue par conséquent la première source de données mais peut être complété par d'autres. Qotb (2008, pp. 168-173) dresse ainsi un inventaire détaillé des « différentes sources de ressources pour les cours de FOS » :

- des spécialistes dans le domaine visé,
- des documents spécialisés issus des institutions professionnelles,

- la presse spécialisée,
- des enregistrements sonores et/ou audiovisuels recueillis sur le terrain,
- les sites internet spécialisés qui peuvent en outre proposer d'autres ressources textuelles, sonores ou audiovisuelles téléchargeables,
- les médias qui peuvent proposer des émissions sur le domaine visé,
- les conférences et les colloques portant sur le domaine,
- la visite des institutions professionnelles ou universitaires.

À cette liste peuvent également être ajoutées les œuvres de fiction qui comportent parfois des scènes très réalistes dans tel ou tel domaine professionnel (Carras *et al.*, *op. cit.* pp. 32-33). Ce recensement permet de souligner la diversité des sources à la disposition du concepteur, notamment lorsque l'accès au terrain s'avère difficile voire impossible.

Toutefois, cet inventaire ne règle pas le problème de la sélection. La question d'une typologie des données en FOS mérite d'être posée afin d'aider le concepteur à sélectionner des données pertinentes et exploitables pédagogiquement. Abou Haidar & Stauber (2015) proposent différentes typologies qui prennent en compte les spécificités du terrain et les préoccupations du concepteur tout en mettant en garde contre le risque de simplification et de cloisonnement artificiel qu'induit toute catégorisation. Nous les résumons dans le tableau suivant.

*Tableau n°11 - Catégorisation des typologies des données en FOS
(d'après Abou Haidar & Stauber, 2015) :*

Facteur	Descripteurs de la typologie
Canal	<ul style="list-style-type: none"> - données textuelles - données iconiques - données audio-visuelles - données orales - données numériques
Contexte	<ul style="list-style-type: none"> - données finies/non finies (sur le plan temporel) - données concrètes/abstraites - données explicites/implicites (notamment culturelles) - données autonomes/dépendantes (par rapport au contexte) - données ritualisées/non ritualisées dans l'activité professionnelle
Didactique	<ul style="list-style-type: none"> - données primaires (issues directement du terrain) /secondaires (transformées) - données manipulables/non manipulables - données didactisables/non didactisables
Langage	<ul style="list-style-type: none"> - données non langagières - données langagières : <ul style="list-style-type: none"> ↳ données verbales : orales/écrites ↳ données paraverbales : posturo-mimo-gestuelles/intonatives
Discours	<ul style="list-style-type: none"> - discours ritualisés/non ritualisés - discours existants/sollicités/reconstitués - discours à finalité actionnelle/non actionnelle - genres discursifs - types d'interaction

Il appartient au concepteur de déterminer ses axes d'analyse pour parvenir à une sélection

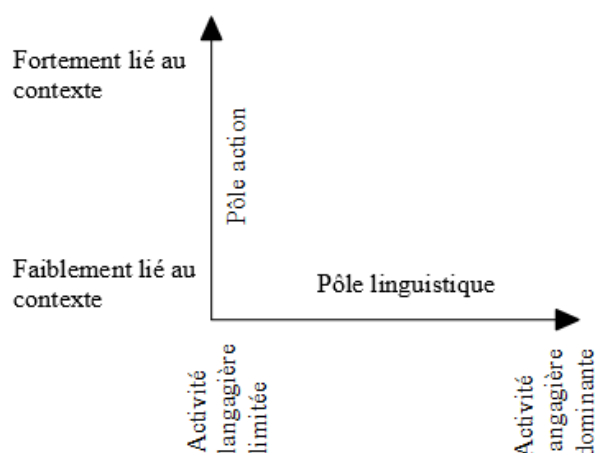
cohérente en fonction de son projet de formation. Il doit pouvoir co-articuler différents facteurs de manière à prendre le recul nécessaire pour lier les données collectées et les replacer dans leur contexte pour en tirer du sens (*ibid.* p. 44).

2.3. « Contexte fort » vs « contexte faible »

Certaines données recueillies en situation professionnelle sont fortement corrélées à l'action et ne peuvent en être dissociées tandis que d'autres ont une relation plus secondaire avec le contexte. La relation au contexte est donc pour le moins ambivalente dans le cadre de la conception d'un programme en FOS car si les auteurs s'entendent sur son importance déterminante pour appréhender de manière pertinente les situations professionnelles du point de vue communicationnel mais aussi praxéologique, ils soulignent en parallèle la difficulté que cela pose sur le plan opérationnel. Cela conduit à de nécessaires compromis, soit sur les types de situations sélectionnées soit sur l'outillage méthodologique permettant leur analyse.

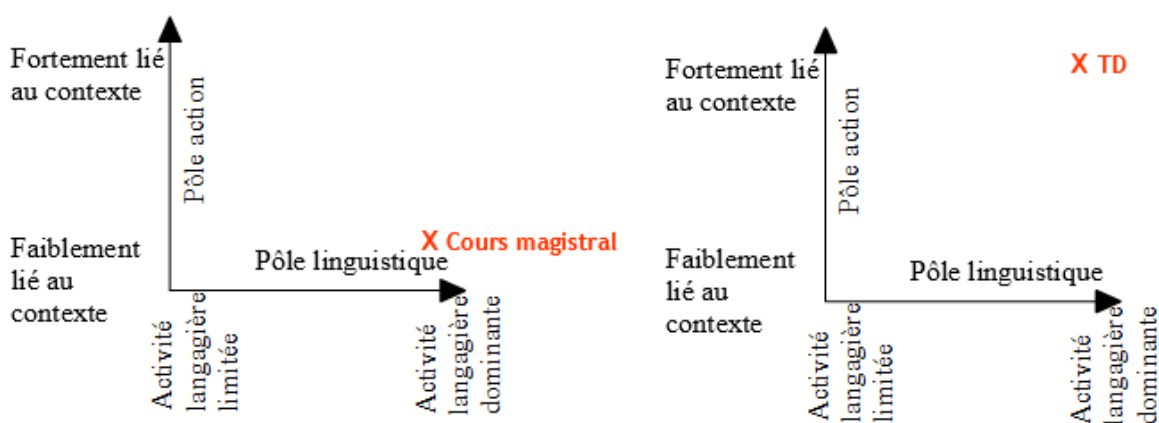
« Les échanges professionnels s'inscrivent en effet dans une logique disciplinaire et dans des schémas de communication propres au contexte où ils sont produits » (Carras *et al.*, *op. cit.* p. 36). Les données collectées sont indissociables de la pratique professionnelle dans laquelle elles se situent, notamment pour celles de nature praxéologique qui relèvent de l'action en incluant une part plus ou moins importante d'éléments langagiers et qui ne peuvent être appréhendées en dehors de leur contexte de réalisation.

Pour Parpette & Medina-Jaouen (2015, p. 5), la relation langage/contexte a un impact direct sur la collecte de données mais aussi, au-delà, sur le dispositif de formation à mettre en place. Elles empruntent à Hall (1983) la dichotomie conceptuelle entre « contexte fort » et « contexte faible »¹⁵⁵ pour graduer la plus ou moins grande autonomie du discours par rapport au contexte. Nous la modélisons pour en faire un outil d'analyse des situations de communication.



¹⁵⁵Le « contexte fort » désigne « les situations dans lesquelles la signification des discours est fortement rattachée au temps et à l'espace de la communication et celui de « contexte faible » pour celles où la relation entre les deux est plus limitée, moins essentielle. » (Parpette & Medina-Jaouen, *op. cit.*, p. 5)

Il est plus facile de procéder à un recueil de données en « contexte faible » car la situation de communication peut être analysée essentiellement à partir d'éléments linguistiques qui peuvent être collectés par captation du discours. À l'opposé, il existe des situations de communication en « contexte fort » avec des contraintes de temps et/ou d'espace qui rendent la captation extrêmement complexe voire impossible car elle nécessite la collecte de données éclatées, non prévisibles, avec de multiples locuteurs et en lien avec des données praxéologiques. Nous schématisons ci-dessous les deux exemples donnés par Parpette & Medina-Jaouen (*op. cit.* pp. 6-7) en FOU avec le cours magistral à gauche et les travaux dirigés à droite, le premier étant beaucoup plus simple à capter car moins lié au contexte de réalisation. Dans le contexte scolaire qui nous intéresse, ce modèle d'analyse conserve sa pertinence dans la mesure où les situations de scolarisation s'inscrivent dans une dimension praxéologique (Bouchard, 1998).



En FLP, Mourlhon-Dallies (2008) accorde également une place primordiale au contexte en se référant notamment aux travaux menés en sociolinguistique en appui sur des théories ethnométhodologistes et interactionnistes. Elle préconise un changement de paradigme en se focalisant prioritairement sur la tâche à effectuer :

« Or, si l'on part du principe que le langage et l'action sont profondément imbriqués dans l'activité de travail et que cette activité est avant tout un déploiement – pour une certaine durée – de forces d'action, d'interprétation, de discussion qui demandent la plupart du temps la collaboration de différentes personnes (ou de différents services), l'unité de l'analyse devrait être la tâche réalisée elle-même, décrite dans ses différentes phases, sans a priori. On passerait alors de l'analyse de la communication entre personnes à l'analyse de dispositifs de travail ». (Mourlhon-Dallies, *op. cit.* p. 112)

Pour autant, elle reconnaît le caractère extrêmement complexe de ce paradigme et l'impossibilité opérationnelle qui en découle dans le cadre de l'ingénierie de formation.

2.4. Les difficultés dans le recueil des données

Au-delà des questionnements précédemment évoqués, la phase de collecte de données peut poser un certain nombre de problèmes pratiques au concepteur qu'il nous semble important de

souligner :

- *La distance géographique* : le lieu d'activité professionnelle ciblé peut être éloigné du concepteur, ce qui ne lui permet pas de faire un recueil de données in situ.

- *Les aléas de l'accès au terrain* : le concepteur se trouve confronté à toutes les difficultés qui se posent pour accéder au lieu d'activité en termes de charge de travail, de prise de contact, d'organisation des rendez-vous, de disponibilité des personnes, ...

- *La confidentialité* : dans certains secteurs professionnels, comme le domaine juridique ou médical, les règles déontologiques imposent une confidentialité qui ne permet pas la captation de certaines situations ni la circulation de certains documents.

- *Les contraintes d'espace et de temps* : il peut être complexe de recueillir certaines données quand les locuteurs sont situés dans des espaces larges ou des espaces cloisonnés. De même, le concepteur se trouve confronté à la nécessité d'établir un début et une fin à la captation tout en intégrant le paramètre de sa durée, ce qui rend nécessairement le recueil parcellaire (Parpette & Medina-Jaouen, *op. cit.*).

- *Les contraintes techniques* : le recueil de données impose la manipulation d'un matériel technique pour permettre la captation (caméra, micro, dictaphone). La dimension technique ne doit pas être sous-estimée car elle est chronophage et nécessite des compétences techniques tant pour la phase de captation proprement dite (préparation du matériel, manipulation du matériel, stockage et sécurisation des données) que pour la phase ultérieure du traitement technique des données recueillies (traitement sonore et visuel des données, montage) (Mangiante, 2015).

Quand un problème se pose au concepteur, il doit pouvoir trouver une alternative, adapter sa démarche et recourir éventuellement à d'autres sources de données. Au vu de la complexité de la tâche, « les compromis sont permanents et l'impact de ces variations sur le déroulement des formations se conçoit aisément. » (Mangiante & Parpette, 2004, p. 68).

L'abondance et la diversité des données collectées nécessitent un traitement analytique afin de pouvoir valider les objectifs de la formation préalablement établis et d'élaborer les supports pédagogiques qui seront utilisés au cours de cette formation. Devant la masse d'informations, il est indispensable de disposer d'une méthode de traitement de données rigoureuse et efficace. Comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises, la conception d'une formation se fait sur un temps relativement court, ce qui nécessite un certain pragmatisme.

2.5. Analyse des données : l'incontournable analyse de discours

Le FOS et l'analyse de discours (désormais AD) sont étroitement liés depuis les premiers travaux réalisés du français instrumental dans les années soixante-dix. Les différents modèles de conception de formations en FOS se réfèrent encore aujourd'hui essentiellement à l'AD car elle

présente l'avantage d'être un outillage méthodologique léger qui « permet de faire apparaître les particularités des discours spécialisés » (Carras et *al.*, 2007, p. 36) et qui est « mobilisable également pour la construction de programmes d'enseignement des langues, car davantage "verbocentré" » (Mourlhon-Dallies, 2008, p. 124). Si les auteurs donnent des exemples concrets de résultats d'analyse, ils n'expliquent pas en revanche en quoi elle consiste et comment la réaliser de manière opérationnelle. Cette étape est également abordée de manière elliptique chez Mangiante & Parpette (*op. cit.*) qui présentent de multiples extraits de corpus suivi d'une synthèse de leur analyse sans toutefois entrer dans le détail de la procédure qui a conduit aux résultats, les auteurs semblant considérer la maîtrise des techniques d'analyse comme une évidence partagée avec le lecteur. Or, en étudiant les quelques exemples proposés, nous pouvons constater qu'il n'y a pas un seul type d'analyse employé mais plutôt une diversité d'approches renvoyant à des modèles théoriques sous-jacents différents de l'AD (approche énonciative, approche communicationnelle, approche interactionnelle, approche sémiotique, ...) selon la nature de l'extrait : entretien avec un professionnel, enregistrement audio d'un cours magistral, enregistrement vidéo d'une consultation médicale, documentation écrite chiffrée (tableaux et graphiques), etc. Les techniques d'analyse convoquées sont conséquemment très diverses et la difficulté pour l'enseignant/concepteur est de parvenir à mettre en place une technique d'analyse pertinente en fonction des données collectées. En outre cela présuppose d'avoir reçu une formation en linguistique et de maîtriser au minimum l'AD ce qui est loin d'être le cas pour tous les enseignants en FOS ou plus généralement en langues vivantes.

Mourlhon-Dallies (*op. cit.*) s'attarde plus longuement sur la question de l'analyse des échanges et des discours professionnels en soulignant la diversité des approches possibles, notamment à travers la présentation de recherches en analyse conversationnelle menées sur les interactions au travail. Elle dresse ensuite un état des lieux des différents courants d'analyse de discours professionnels en France (*Analyse de Discours*), en Suisse et aux États-Unis (*Analyse des Discours Médinée*) afin d'en pointer les intérêts et les limites dans le cadre du FLP et de pouvoir ensuite proposer sa propre démarche d'analyse : l'*Analyse Différentielle des Discours* (Désormais ADD). Toutefois, elle reconnaît la difficulté à mettre en œuvre d'autres outils d'analyse de données et fait le choix d'inscrire sa démarche dans le cadre de l'analyse de discours :

« Cependant, si les résultats des chercheurs de la « parole enquêtée » sont passionnants et éclairants pour l'analyste de discours (...), il n'en reste pas moins qu'ils demandent des recherches de terrain longues et complexes. L'outillage d'analyse des discours axée sur le linguistique est plus léger, plus rapidement mobilisable également pour la construction de programmes d'enseignement des langues, car davantage « verbocentré ». Enfin, le didacticien peut se former à l'analyse de discours (en particulier à l'analyse qualitative des discours) et récolter lui-même des corpus en vertu de protocoles simples. (...) Ces considérations amènent donc à préférer l'analyse de discours « à orientation linguistique » comme discipline ressource pour la création de programmes en FLP ». (*ibid.*, pp. 124-125)

2.6. La prise en compte de l'activité de travail

Pour dépasser la seule analyse des situations de communication professionnelles par le prisme de l'AD, l'ADD est pensée dans un cadre didactique et vise à définir les caractéristiques de l'activité professionnelle ciblée à partir d'analyses successives de corpus différents. Elle se construit à partir d'une entrée discursive qui s'apparente à l'AD en analysant les récurrences linguistiques dans les discours professionnels puis elle met en relation ces premiers résultats avec des modèles d'analyse du travail et des pratiques professionnelles afin de dépasser la dimension langagière et de pouvoir définir les caractéristiques professionnelles. Précisons que Mourlhon-Dallies réfute toute analyse multimodale de la communication et opère uniquement par analyses de discours successives¹⁵⁶. L'auteure (*ibid.*, p. 137) découpe cette démarche d'analyse comparatiste et transdisciplinaire en sept étapes¹⁵⁷ qui permettent de dépasser une approche uniquement langagière de l'activité professionnelle en prenant en compte les pratiques effectives des acteurs notamment en se référant au principe de « chainage d'usage » qui permet d'envisager l'analyse de corpus articulés entre eux dans la pratique. Toutefois, il convient de souligner qu'elle suppose un niveau d'expertise très élevé du concepteur tant dans la maîtrise de techniques d'analyse que dans la connaissance du domaine professionnel ciblé mais aussi des domaines voisins, convoqués dans une perspective comparatiste¹⁵⁸. En définitive on peut constater que seule l'AD est effectivement mobilisée pour procéder à l'analyse des données même si le corpus est élargi et si la finalité est d'identifier des logiques professionnelles et non plus seulement les composantes langagières et culturelles à l'œuvre dans les situations de travail.

Nous retenons pour le contexte scolaire qui nous intéresse l'importance accordée aux « logiques professionnelles » pour lesquelles il est possible d'établir un parallèle avec les logiques disciplinaires mises en œuvre dans les différentes matières. De même, la notion de « chaîne d'usage » permet d'envisager la question langagière en articulant différents corpus, ce qui présente un intérêt dans le cadre scolaire où les discours oraux et écrits sont souvent imbriqués. Si l'AD demeure un « incontournable » dans les démarches du FOS, ces dernières années le cadre d'analyse s'est élargi au-delà de la dimension langagière pour intégrer la dimension

¹⁵⁶ Pour concevoir une formation à destination d'ingénieurs en informatique, elle met en relation le corpus de textes collecté dans le domaine avec des micro-corpus de domaines voisins (documentation technique, guide d'utilisation de logiciels, revues spécialisées, rapports d'expertises) et parvient à dégager une logique du discours professionnel qui s'articule autour du « cas de figure » à partir de laquelle elle établit des contenus langagiers spécifiques tels que l'expression de la possibilité.

¹⁵⁷ Les sept phases mises en œuvre sont les suivantes : hypothèses discursives, analyse du corpus de départ, résultat des analyses, analyse comparative, bilan, modalisation de la pratique professionnelle et identification de « logiques professionnelles ».

¹⁵⁸ L'étude du discours informatique que nous avons présentée succinctement est ainsi le fruit d'une quinzaine d'années de travail dans ce domaine.

actionnelle constitutive de l'activité de travail, et les données praxéologiques sont mieux prises en compte (voir *Supra* Chap. V, sous-section 2.3.). Mangiante (2017) souligne ainsi l'imbrication entre les discours professionnels et les actions réalisées et se réfère à la didactique professionnelle en intégrant l'ergonomie du travail et les travaux de Leplat dans son outillage méthodologique. L'enjeu pour l'enseignant-concepteur est de proposer aux apprenants des formations qui leur permettent « de comprendre les différents paramètres contextuels de [l']action (...) pour acquérir les compétences linguistiques associées aux tâches (...) exigées » (*ibid.* p. 24). La prise en compte du contexte nécessite par conséquent d'avoir recours à un outil méthodologique complémentaire. La tendance en FOS est ainsi à un élargissement du cadre d'analyse pour une meilleure prise en compte de l'activité de travail dans la conception des formations. Si la pertinence de cette orientation ne semble pas discutable, y compris dans un contexte scolaire, cela complexifie en revanche l'outillage méthodologique à mettre en œuvre pour y parvenir.

2.7. Comment traiter les données scolaires ?

2.7.1. Une perspective pluriméthodologique pour des données variées

La phase de collecte et d'analyse des données de notre corpus s'inscrit dans une perspective didactique et praxéologique qui impacte la nature des données retenues ainsi que le type d'analyse utilisé. La collecte de données sur le terrain est en effet au cœur de l'élaboration des dispositifs de formation en FOS mais aussi plus largement en ingénierie de formation et en didactique professionnelle, l'activité de travail constituant le point d'ancrage de toute la démarche. Dans le contexte scolaire, cette investigation pluriméthodologique du terrain conserve toute sa pertinence à la fois pour nourrir la phase d'analyse des besoins et pour collecter des supports destinés à l'élaboration didactique. Les situations de scolarisation étant le plus souvent complexes et faisant intervenir des discours et des actions très diverses, les méthodes utilisées sont nécessairement polymorphes. Le concepteur peut avoir recours à plusieurs méthodes d'enquête issues des sciences sociohumaines auxquelles se réfère le FOS : le questionnaire, l'entretien et l'observation. À celles-ci s'ajoute la méthode documentaire fréquemment utilisée dans le champ de la didactique. Selon Puren (2015, p. 31) elle « désigne les techniques de recherche et d'analyse de documents qui sont déjà disponibles et qui fournissent d'emblée des informations immédiatement exploitables. » Le matériel didactique et pédagogique utilisés en classe et plus largement l'ensemble des documents qui circulent dans le milieu scolaire la rendent incontournable.

À partir de cette catégorisation il est possible de déterminer des axes préférentiels pour l'investigation sur le terrain dans un contexte scolaire parmi lesquels le concepteur peut puiser

en fonction de son projet de formation et du temps dont il dispose. Nous présentons quelques exemples de collectes de données réalisables :

Méthodes d'enquête	Exemples
Entretien semi-directif	<ul style="list-style-type: none"> - Entretiens avec les enseignants de classe ordinaire (professeur des écoles ou professeurs des disciplines dans le secondaire) - Entretien avec d'autres personnels en contact avec les élèves (CPE, surveillants, infirmière, personnel de direction, ...) - Entretiens avec des formateurs CASNAV - Entretiens avec des enseignants d'UPE2A - Entretiens avec des élèves allophones à N+1 ou N+2
Questionnaire	<ul style="list-style-type: none"> - Questionnaire destiné aux enseignants - Questionnaire destiné à des EANA (à partir d'un certain âge les élèves sont en capacité de formuler au moins partiellement leurs besoins et les difficultés rencontrées en classe ordinaire¹⁵⁹)
Observation	<ul style="list-style-type: none"> - Observations enregistrées/filmées de séances de classe - Observation enregistrées/filmées de situations scolaires hors de la classe (CDI, vie scolaire, infirmerie, cantine, ...)
Étude documentaire	<ul style="list-style-type: none"> - Cahier de texte des enseignants - Documents et photocopiés pédagogiques conçus par les enseignants - Traces écrites au tableau - Cahiers et classeurs d'élèves de classe ordinaire - Copies d'élèves de classe ordinaire - Manuels scolaires - Carnet/cahier de liaison - Menus de cantine - Agenda / cahier de textes d'élèves de classe ordinaire - Documents et informations sur Pronote

Ces méthodes vont permettre d'investiguer les différents plans où se concrétise le français de scolarisation tels que les distingue Verdelhan-Bourgade (2002a, p. 38) :

- le langage de l'enseignant,
- les supports de l'enseignement,
- les pratiques langagières favorisées par l'école,
- les types de discours scolaires.

Toutes les données ainsi collectées sont ensuite analysées afin d'identifier les traits saillants qui permettront de définir les objectifs et contenus de la formation.

¹⁵⁹ Collès (2008) soumet un questionnaire à des apprenants de 3^e de quatre classes différentes dans sa démarche d'élaboration d'un programme de FLSco destinés à des élèves allophones du lycée européen de Luxembourg.

2.7.2. L'analyse de discours : une référence incontournable mais insuffisante

Nous avons précédemment spécifié la place essentielle qu'occupe l'AD dans la phase d'analyse des données en FOS quelle que soit la démarche retenue. Il s'agit pour le concepteur de procéder à une analyse des discours écrits et/ou oraux collectés sur le terrain de l'activité professionnelle pour en déterminer les principales caractéristiques et ainsi établir les contenus langagiers prioritaires de la formation afin que les apprenants soient en capacité de comprendre et produire ces discours dans les différentes situations de communication rencontrées. Si les chercheurs dans le domaine s'accordent sur la place à accorder à la dimension praxéologique de l'activité professionnelle et sur la nécessité de dépasser le cadre de l'AD (Mourlhon-Dallies, 2008 ; Parpette et Medina-Jaouen, 2015 ; Mangiante, 2017), la déclinaison effective de cette prise en compte reste pour le moins difficile à mettre en œuvre en raison de sa complexité, peu compatible avec les exigences opérationnelles du FOS.

En FLSco, l'AD est également utilisée dans les travaux de recherche visant à décrire la langue de scolarisation dans ses différentes manifestations, dans le champ du FLS comme du FLM. On peut ainsi rappeler les travaux de Spaëth (2008) et Le Ferrec (2011) sur le manuel scolaire ou de Cortier et Bouchard (2006, 2007) sur les interactions en classe dans différentes disciplines. Certains ont une visée ouvertement didactique en s'inscrivant dans des projets de conception de formations à destination des EANA (Parpette & Peutot, 2005 ; Corny, 2016 ; Bouchard & Parpette, 2008). Les travaux réalisés au sein du laboratoire ICAR de l'université de Lyon 2 constituent à ce titre une assise méthodologique intéressante dans le domaine du FLSco. En améliorant la connaissance du fonctionnement des interactions verbales en classe normale, les recherches menées s'inscrivent dans une perspective didactique et visent à développer chez les EANA une compétence à interagir dans les situations clés de la classe. Au-delà des caractéristiques linguistiques, il s'agit d'étudier les compétences supra-linguistiques et praxéologiques de ces interactions (Bouchard, 2008a, p. 130) qui doivent être maîtrisées par les élèves nouvellement arrivés pour participer aux enseignements disciplinaires.

Qu'elles soient axées sur la littéracie scolaire ou sur les interactions verbales, ces différentes recherches représentent une aide précieuse à notre cadre d'élaboration d'un programme de formation car elles identifient un certain nombre de caractéristiques de la langue de scolarisation sur lesquelles le concepteur peut s'appuyer. Comme en FOS, l'AD ne permet pas de rendre compte de toutes les composantes du FLSco et notamment des données relevant d'un registre sémiotique différent. Ainsi l'analyse d'un manuel d'une discipline spécifique doit conduire le concepteur à prendre en compte les textes contenus dans toute leur diversité (textes expositifs,

consignes, textes méthodologiques, ...) mais aussi les différentes représentations sémiotiques qui y figurent telles que les cartes, les graphiques ou les schémas, pour lesquelles une analyse de discours est insuffisante. Si l'aide à la compréhension du discours de l'enseignant ou à la lecture du manuel constitue une entrée essentielle pour permettre à l'EANA de suivre les enseignements scolaires, il est nécessaire de relier ce discours à d'autres composantes qui s'y imbriquent comme la consultation de documents iconographiques ou la manipulation d'objets spécifiques. D'autres outils méthodologiques doivent donc être envisagés pour prendre en compte la pluralité des registres sémiotiques en jeu dans le contexte scolaire.

2.7.3. Une analyse multimodale

Dans le contexte scolaire, la multimodalité se joue à double niveau : celui des interactions en classe et des documents-soutiens utilisés. Notion polysémique et circulante, elle peut être entendue selon différentes acceptions. En effet, au premier niveau, il s'agit de prendre en compte les actions non verbales mises en œuvre par l'enseignant et attendues de l'élève. Les phénomènes infra-linguistiques (intonation, accentuation, allongement vocalique, ...), la gestuelle, les mimiques, la posture, les déplacements, la gestion de l'espace, les silences sont autant d'éléments non verbaux signifiants à savoir interpréter au-delà des aspects purement langagiers. De même l'élève doit pouvoir agir de manière adéquate en classe avec l'enseignant et ses pairs en fonction de normes culturelles largement implicites pour s'intégrer dans la classe ordinaire (lever la main pour demander la parole, demander l'autorisation pour aller aux toilettes, attendre l'accord de l'enseignant pour s'asseoir, ...). Il importe donc que les EANA « saisissent globalement ces comportements vocaux et corporels » (Bouchard, 2008a, p. 134) et que ceux-ci soient identifiés lors de l'analyse de données.

Au second niveau, concernant les supports, la multimodalité peut s'entendre selon deux acceptions : soit la multimodalité des canaux utilisés (texte, vidéo, son)¹⁶⁰ et on peut alors la considérer comme un synonyme de multicanalité, soit du point de vue de la pluralité des représentations sémiotiques présentes en situation d'enseignement, certaines pouvant être associées à des éléments langagiers par ailleurs (voir *Supra* Chap. I, section 4.7.). Cette polysémie nécessite de clarifier les éléments précisément étudiés car les techniques d'analyse seront différentes selon que l'on se focalise sur telle acception plutôt que telle autre.

Pour Marquillo-Laruy (2012, p. 12) « la multimodalité est centrale dans les recherches qui s'intéressent aux interactions soit qu'elles relèvent d'échanges sociaux ou qu'elles relèvent de contextes d'apprentissage institutionnel ». Encore faut-il les analyser de manière pertinente dans le cadre d'une démarche de conception de programme de formation qui ne peut être comparée aux

¹⁶⁰ Les travaux menés depuis quelques années en didactique des langues dans le cadre de la formation à distance s'inscrivent dans cette perspective.

analyses réalisées dans la perspective de recherche qualitative de nature descriptive. La multiplicité et la richesse de ces données non langagières nécessitent là encore un sévère travail de sélection de la part du concepteur pour ne conserver que les éléments pertinents représentatifs des situations de scolarisation étudiées et en lien avec le projet de formation. Elles complexifient par ailleurs le travail d'analyse qui doit se situer à un niveau micro pour observer les phénomènes linguistiques et discursifs mais aussi à un niveau macro dans le cadre d'interactions contextualisées en lien avec les actions et les objets scolaires.

3. L'élaboration d'un programme de formation

Les ouvrages sur lesquels nous nous appuyons ont pour ambition de proposer une démarche complète de conception de programme allant jusqu'à l'élaboration des séances d'enseignement, qui constitue la finalité des étapes précédentes, comme le soulignent Mangiante & Parpette (2004, p. 79) :

« La classe est l'aboutissement de toute la démarche de réflexion sur les besoins, de recherche d'informations sur le domaine, de collecte de données et de constitution de documents pédagogiques. Si la manière dont les choses se déroulent dans la classe n'est pas solidement pensée, tout ce qui précède perd une grande partie de son utilité. »

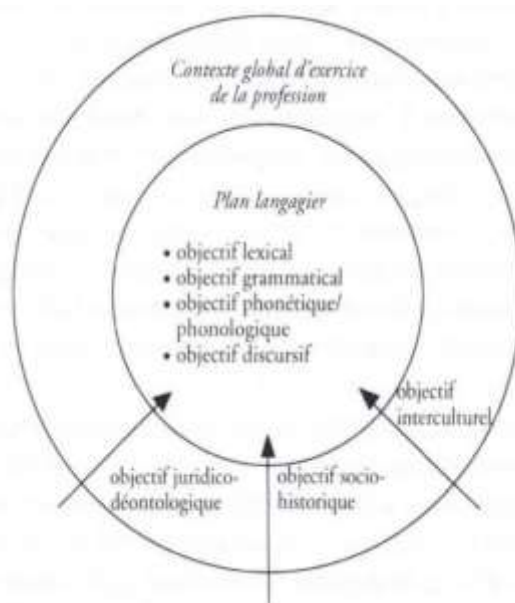
Si l'analyse de données proprement dite est plutôt succincte dans leur ouvrage, la phase de conception d'activités pédagogiques qui en découle est en revanche plus largement décrite. Cette dernière étape relève de l'ingénierie pédagogique en appui sur la didactique des langues et s'avère essentielle en raison du caractère ciblé de la commande. En effet, les programmes de FOS étant en général fait sur mesure, l'enseignant/concepteur se trouve bien souvent dans l'obligation de concevoir tout ou partie des séances d'enseignement ainsi que le matériel pédagogique nécessaire. Il doit pouvoir définir les contenus et l'organisation générale de la formation, opérer des choix didactiques, sélectionner les supports pédagogiques et établir les critères d'évaluation.

3.1. Des objectifs aux contenus : une sélection nécessaire

Nous avons déjà abordé la question des objectifs et des contenus en FOS et de leur interrelation dans notre cadre théorique (voir *Supra* Chap. II, sous-section 2.2.2.). Nous rappelons qu'ils sont établis grâce à l'analyse de la demande et des besoins en lien avec l'analyse des situations professionnelles ciblées.

On doit à Mourlhon-Dallies (2008) une typologie des objectifs qui peuvent être visés dans une formation en FOS. Elle distingue sept types d'objectifs et considère qu'ils « valent quelle que soit la langue enseignée et quel que soit le domaine, dès lors que l'on s'adresse à des publics spécifiques. » (*ibid.*, p. 231). À ces objectifs, elle ajoute les connaissances professionnelles relatives au domaine de spécialité qui peuvent être combinées aux objectifs linguistiques.

Cette typologie se veut opératoire en permettant à l'enseignant/concepteur d'organiser et de hiérarchiser les contenus d'enseignement ; elle est représentée dans le schéma suivant (*ibid.*, p. 251) :



Au centre du schéma figurent les objectifs de nature linguistique qui relèvent du champ des sciences du langage bien connus des enseignants de langue. Dans le second cercle, les objectifs sont « non linguistiques » et s'inscrivent dans le champ des sciences humaines (droit, histoire, sociologie, etc.). Leur apparition dans la formation linguistique à visée professionnelle est plus récente et ils peuvent être assimilés à ce que l'on nomme communément les objectifs culturels. Par ailleurs, il existe une relation de dépendance entre ces deux cercles, les quatre types d'objectifs centraux étant établis à partir du contexte d'exercice de la profession, c'est-à-dire « des données culturelles, juridiques, sociales et historiques liées aux différents domaines d'activité concernés » (*ibid.*, p. 250). Ainsi, « les trois derniers types d'objectifs doivent être considérés comme le terreau des discours professionnels en circulation dans le domaine » (*ibid.*, p. 251). Le schéma est donc à lire dans un mouvement centripète qui part du cadre d'exercice de la profession pour aller vers la définition des objectifs linguistiques. Pour l'auteure, il est essentiel d'éviter la sélection de contenus uniquement langagiers et de systématiquement les lier aux pratiques professionnelles dans lesquelles ils se réalisent. Cette modélisation permet de mesurer l'étendue des objectifs possibles qui vient se heurter à la durée limitée de la formation et oblige l'enseignant/concepteur à opérer des choix prioritaires :

« On mesure par là même le rôle central de l'enseignant/concepteur de programme, qui sélectionne et privilégie les objectifs, les hiérarchise ou les écarte, afin de pouvoir faire « tenir » la formation dans le temps limité qui lui est imparti, tout en répondant aux besoins les plus urgents de son public. Ainsi se voit renforcée la définition de tout objectif comme « point sur lequel on veut attirer l'attention ». À cette occasion, le rôle fondamental de

sélection et de mise en perspective qui incombe au concepteur de la formation est pleinement mis en avant. » (*ibid.*, p. 260)

Le concepteur est tributaire du volume horaire global, de la durée des séances et de leur périodicité, la tendance actuelle étant plutôt à la réduction du volume horaire.

3.2. Plan du cours : une diversité des approches

La question centrale du temps que nous venons d'évoquer nécessite selon Mourlhon-Dallies (*ibid.*) de penser l'organisation générale de la formation avant d'établir précisément le déroulement des séances et des contenus. Elle distingue ainsi différentes manières de structurer les séances en « module » que nous résumons dans le tableau suivant :

Tableau n°12 - Analyse des types de structuration de cours (Mourlhon-Dallies, 2008)

Type de structuration	Organisation du module	Avantages	Inconvénients
Par thèmes	Découpage selon les différents champs disciplinaires ou les différentes spécialités professionnelles d'un domaine	- Balayage vaste des domaines pour des formations longues - Lisibilité pour l'apprenant : adapté pour du matériel d'auto-formation	- Éloigné des situations de travail effectives
Par « habilités » ¹⁶¹	Organisation selon les quatre habilités : compréhension orale, compréhension écrite, production orale, production écrite	- Flexibilité avec la possibilité de cibler une ou deux habilités prioritaires	- Cloisonnement des habilités qui ne prend pas en compte le caractère multimodal de l'activité professionnelle
Par compétences professionnelles	Organisation à partir des compétences professionnelles clés correspondant à chaque métier (en lien éventuellement avec des référentiels métiers établis en actes de parole et capacités)	- Peut permettre l'organisation d'activités autour de la réalisation de tâches, en lien avec l'approche actionnelle	- Difficulté à passer d'un référentiel à un module d'enseignement - Distinction difficile à établir entre acte de paroles, situations cibles et tâches
Du moins spécialisé au plus spécialisé	Module qui part d'une situation de communication en FLG pour aller vers le FOS (ou inversement)	- Appui sur les connaissances en FLG pour aller vers le spécialisé ou au contraire confort de l'apprenant expert dans sa position haute avant de glisser vers le FLG	
Selon le dispositif de travail	Module organisé en fonction des trois zones de travail - privative/collaborative/ « clients » ¹⁶² - dans une dynamique de type centripète ou centrifuge	- Permet d'envisager tous les types de discours professionnels dans chaque zone - Permet de regrouper différents métiers d'un même secteur professionnel dans un	

¹⁶¹ Nous reprenons la formulation de l'auteure qui fait référence à l'approche communicative pour ce type de structuration mais nous préférons utiliser par ailleurs les termes « activités de communication langagière » en référence au CECRL.

¹⁶² Les trois zones sont décrites dans le cadre théorique (voir *Supra* Chap. II, section 2.3.)

	module - Possibilité de travailler sur les zones séparées ou imbriquées	
--	--	--

L'enseignant/concepteur puise dans ces différentes structurations et peut éventuellement les combiner pour définir l'architecture globale de sa formation en fonction des contraintes inhérentes qui se posent à lui. Cette étape réalisée, il peut établir ses choix didactiques pour l'organisation des séances.

3.3. Choix didactiques : le poids de la didactique des langues

Nous pouvons considérer qu'il existe un certain consensus sur la question de la méthodologie didactique en FOS et de sa dépendance avec la didactique du FLE tant d'un point de vue macro (l'organisation globale des séances) que micro (les activités proposées dans ces séances).

Sur le plan de la conduite d'ensemble de la formation, les trois principales références méthodologiques sont l'approche communicative, l'approche actionnelle et la simulation globale. Mangiante & Parpette (2004, pp. 155-157) considèrent tout d'abord que l'approche communicative constitue le fondement méthodologique du FOS qui en est la forme la plus aboutie car il en intègre toutes les composantes : appui sur les besoins des apprenants, développement d'une compétence de communication, prise en compte du culturel, recours aux documents authentiques, traitement de la langue par aptitudes langagières et développement des échanges au sein de la classe.

Par ailleurs, pour Richer (2008), le FOS s'appuie sur les acquis de la didactique du FLE en s'inscrivant dans la perspective actionnelle du Cadre Européen, notamment à travers ses deux outils méthodologiques incontournables que sont la tâche et le projet qui répondent particulièrement bien aux exigences de l'enseignement du FOS. Selon Mourlhon-Dallies (*op. cit.*, pp. 225-227), l'approche par tâche présente l'avantage de réduire l'écart entre situations d'enseignement et situations réelles et « permet le déploiement étape par étape d'un parcours formatif à la carte, orienté vers l'activité professionnelle ». Mais elle n'est pas sans poser problème en raison d'un certain « vide didactique » qui entoure l'organisation de la progression et du flou qui existe souvent sur la notion même de tâche.

Enfin, la simulation globale tient une place particulière en FOS car elle correspond à la forme la plus aboutie de l'approche actionnelle et constitue « un moyen particulièrement commode de donner à la fois de la cohérence et de la souplesse à une formation adossée à des objectifs spécifiques » (*ibid.* p. 284). Elle doit toutefois faire l'objet de certaines adaptations, notamment en raison de la durée limitée des formations en FOS. En didactique professionnelle, la simulation constitue le cœur du dispositif de formation. Il convient cependant de souligner qu'il ne s'agit

pas d'un transfert de la simulation globale telle qu'elle existe en DDL mais d'un emprunt à la didactique des mathématiques et à la théorie des situations de Brousseau (1998) que les chercheurs en didactique professionnelle ont transposée dans des situations d'apprentissage professionnel (Pastré et *al.*, 2006).

Du point de vue de l'organisation interne de chaque séance, le FOS puise également dans la didactique des langues. La plupart des activités et des exercices¹⁶³ sont utilisés dans les formations généralistes et les typologies existant en FLE gardent toute leur pertinence en FOS. Mourlhon-Dallies (*op. cit.*) propose ainsi une typologie s'inspirant des travaux de Besse et Porquier (1984) en grammaire et distingue quatre sortes d'exercices mobilisant un mode de raisonnement différent chez l'apprenant :

- les exercices de repérages,
- les exercices à trous,
- les exercices structuraux,
- les exercices de transformation.

L'enseignant/concepteur puise dans les différents canevas d'exercices et d'activités existants pour concevoir ses séances de formation en fonction des objectifs définis. Cela nécessite une vigilance particulière sur deux paramètres : d'un part sur le choix des contenus qui doivent être issus de l'analyse de données précédemment réalisée et d'autre part sur l'agencement d'un point de vue macro afin d'éviter un empilement d'exercices et activités sans cohérence, ni pertinence pédagogique :

« L'objectif, ici, n'est donc pas de mettre en avant des formes de tâches inédites, mais de montrer comment mettre en cohérence les activités de classe avec trois facteurs :

- l'analyse des besoins,
- les informations que livre l'étude des informations et des discours collectés,
- les formes de travail susceptibles de favoriser au mieux l'apprentissage. » (Mangiante & Parpette, *op. cit.*, p. 79)

La création des activités et des exercices est donc à mettre en relation avec la sélection des supports d'enseignement/apprentissage.

3.4. Sélection des supports pédagogiques : la place privilégiée des documents authentiques

Dans le cadre du FOS, l'enseignant est très souvent amené à construire ses propres supports pédagogiques, soit pour compléter des supports existant sur le marché éditorial mais qui ne

¹⁶³ Nous établissons une distinction entre *exercice* et *activité* en nous référant à Denyer (2007) cité par Mourlhon-Dallies (2008, p. 264) qui considère l'activité comme complexe au plan cognitif et de nature ouverte (non prévisible dans ses résultats) par opposition à l'exercice qui ne vise en général qu'un objectif linguistique et qui a un résultat « prévisible et limité » (possibilité de bâtir un corrigé).

répondent pas complètement aux objectifs fixés, soit de manière plus globale dans le cadre de la conception d'une formation dans son intégralité comme c'est le cas en Français sur Objectif Spécifique ou en FLP. Comme nous l'avons vu précédemment, les sources de données sont multiples et les supports pédagogiques peuvent être conçus à partir de diverses données recueillies sur le terrain, parmi lesquelles les discours authentiques occupent une place privilégiée.

Deux alternatives sont possibles : l'utilisation des données brutes sans aucun traitement ou la modification pour les rendre exploitables pédagogiquement. Cependant, même dans le cas d'une exploitation de données brutes, il faut au minimum pouvoir les contextualiser en précisant le ou les locuteurs, le lieu et le moment de la production afin d'appréhender la situation de communication dans sa globalité et d'aider à la compréhension ; cela vaut tout particulièrement pour les discours oraux enregistrés :

« Tout discours oral s'inscrit dans un lieu et un espace déterminés qui rendent très souvent inutile la verbalisation de certaines données telles que l'identité des locuteurs et le lieu où se déroule l'échange. Ces données doivent en revanche être explicitées lorsque ces discours, extraits de leur situation initiale, deviennent des documents pédagogiques. » (Mangiante & Parpette, *op. cit.*, p. 55).

Quand les données sont trop complexes en l'état par rapport au niveau linguistique des apprenants, le concepteur peut être amené à les traiter pour les rendre accessibles (suppression de certaines parties, reformulation, ajouts de définition, etc.).

Enfin, quand les données ne peuvent pas être utilisées (confidentialité, données fortement liées au contexte, problème technique lors de la collecte, ...), le concepteur a la possibilité de fabriquer ses propres supports en se servant des données recueillies comme base d'information et en veillant à répondre « aux exigences de cohérence et de compréhensibilité ». (*ibid.*).

Dans tous les cas, cette didactisation des données nécessite une attention particulière du concepteur sur un certain nombre de points (Carras et *al.*, 2007, p. 34) :

- la sélection de données parmi la masse d'informations souvent collectées,
- l'adaptation des documents trop complexes au niveau des apprenants et aux objectifs visés dans la formation,
- l'actualisation des données dans des domaines professionnels qui évoluent souvent très rapidement.

3.5. Évaluation : un double niveau possible

Pour clore la procédure de conception d'un programme de formation, il importe d'accorder quelques lignes à la question de l'évaluation qui revêt un caractère particulier dans le cadre du FOS. Nous nous limitons à la question de l'évaluation finale qui peut éventuellement être proposée à l'issue de la formation. En revanche nous ne revenons ni sur l'évaluation diagnostique

des apprenants que nous intégrons dans la phase préliminaire d'analyse de la situation d'enseignement/apprentissage (voir *Supra* Chap. V, section 1.), ni sur l'évaluation formative au cours de la formation qui permet éventuellement de réajuster les objectifs.

Il nous semble important de souligner qu'en FOS l'évaluation peut être envisagée sur deux plans distincts. D'une part, comme toute évaluation réalisée à l'issue d'une formation linguistique généraliste, elle peut être liée aux objectifs définis. Il s'agit alors de s'assurer que les apprenants ont bien acquis les compétences visées dans le domaine langagier et culturel. Ainsi Mangiante & Parpette (*op. cit.*, p. 152) propose un exemple d'évaluation finale s'articulant autour de quatre activités de communication langagière (CE/EE/CO/EO) en lien avec les contenus de la formation préalablement étudiés. Cette évaluation est réalisée individuellement.

Toutefois, dans la mesure où les formations en FOS sont liées directement aux situations professionnelles et au travail effectif des acteurs, il est également possible de considérer que l'évaluation doit pouvoir se mesurer en termes d'efficacité au cours de l'activité professionnelle. Dans ce cas, elle ne peut être réalisée directement à l'issue de la formation mais doit se faire en différé et ne relève pas de la responsabilité directe de l'enseignant mais plutôt du commanditaire de la formation, éventuellement en collaboration avec les apprenants dans le cadre d'une démarche auto-évaluative. Il ne s'agit plus de savoir si les savoirs langagiers ont été acquis mais de déterminer l'efficacité de la formation dans le cadre de l'activité professionnelle effective des apprenants.

Notons enfin que dans le domaine du FOS, il existe un certain nombre de certifications et diplômes spécifiques qui sont pour la plupart proposés par la CCIP. Ils sont adossés au niveau du CECR et correspondent à différents domaines d'activité (juridique, médical, touristique, commercial, ...).

Les différentes étapes de la conception d'une formation en FOS ne peuvent être plaquées à l'identique en contexte scolaire. S'il existe des points communs entre le FOS et le FLSCO, les situations ne sont pas pour autant totalement similaires et la transposition d'une démarche d'un domaine à un autre nécessite des adaptations.

3.6. Quel cadre pour l'élaboration didactique en FLSCO ?

Nous avons étudié les contours de la didactique du FLSCO, chantier encore en construction qui peine à s'affranchir du champ de la didactique des langues et à s'inscrire dans une perspective interdisciplinaire et interdidactique pourtant nécessaire (voir *Supra* Chap. I, sous-section 5.1.). Comme en FOS, la conception d'une formation en FLSCO nécessite d'opérer des choix didactiques et pédagogiques à différents niveaux : la sélection des objectifs et des contenus, la démarche d'enseignement, les tâches et activités proposées et les supports pédagogiques utilisés.

Nous proposons de mettre en œuvre ces étapes à partir quelques principes généraux qui prennent en compte les spécificités du FLSco et les contraintes systémiques de la situation d’enseignement en UPE2A.

3.6.1. Privilégier une approche par tâches en lien avec les situations scolaires

Comme en FOS, l’absence d’objectifs précis dans le cadre d’un projet de formation clairement balisé risque de conduire le concepteur à rester dans une approche large de la langue de scolarisation éloignée des besoins immédiats des apprenants et qui s’apparenterait plus à un enseignement de français général qu’à un programme de formation sur objectifs spécifiques. Ce risque est d’autant plus important que le groupe d’apprenants en UPE2A est extrêmement hétérogène. Les élèves allophones ont des profils très variés et ils sont répartis dans les niveaux scolaires en fonction de leur âge, ce qui induit des besoins différents. L’enseignant conçoit alors ses cours en fonction du plus grand dénominateur commun qui ne peut donc être que très général et qui concerne uniquement des situations de scolarisation communes à tous les élèves autour de thématiques telles que le matériel scolaire, les consignes générales, la lecture de l’emploi du temps ou le repas à la cantine. Si ces situations sont importantes à prendre en compte, il convient cependant de mettre en œuvre des objectifs et contenus de formation plus ciblés en lien avec les situations de scolarisation analysées. Pour ce faire, il est possible de concevoir une formation articulée autour de tâches effectuées par les élèves dans le cadre de micro-situations scolaires précises. Cette approche par tâches permet de définir un nombre limité de compétences qui peuvent être étudiées dans un volume horaire réduit. Cela apporte également une certaine souplesse à l’enseignant qui peut travailler sur telle ou telle micro-situation et les hiérarchiser en fonction du profil de ses élèves. Ces micro-situations peuvent être inscrites dans un cadre plus large à un niveau macro qui renvoie à des objectifs plus généraux.

Nous proposons un exemple élaboré à partir d’un référentiel que nous avons conçu dans le cadre de notre activité professionnelle¹⁶⁴ :

Macro-situations	Micro-situations
Communiquer dans l’établissement scolaire	Justifier une absence à la vie scolaire
	Se faire soigner à l’infirmerie
	Prendre son repas à la cantine
	Déposer un document à l’administration

Face à la diversité des situations scolaires auxquelles sont confrontés les élèves et à la profusion

¹⁶⁴ « Compétences-clés pour la scolarisation des élèves allophones dans le second degré » (Beaugrand, 2017). [Document non publié, diffusé uniquement à l’échelle académique].

de données qui s’y rapportent, il importe de définir et hiérarchiser rigoureusement les objectifs et contenus de la formation élaborée. Les besoins des apprenants sont multiples et protéiformes, ils ne peuvent tous être satisfaits et seule une partie se décline en objectifs d’apprentissage qui sont à rapprocher des différents besoins précédemment exposés (voir *Supra* Chap. V, sous-section 1.4.3.) et peuvent donc être langagiers (linguistiques et discursifs), culturels, méthodologiques voire notionnels dans certains cas. Ils sont établis à partir de l’analyse des données mais le concepteur doit également tenir compte de la situation d’enseignement/apprentissage dans laquelle la formation sera réalisée (durée, profils des apprenants, premier ou second degré, ...).

3.6.2. Adopter une approche plurididactique

Dans le domaine du FOS, Mangiante et Parpette (2004, p. 78) soulignent le risque de négliger la phase de mise en œuvre en se focalisant sur les contenus au détriment de la démarche didactique. En contexte scolaire, si l’on positionne le FLSCO au carrefour des disciplines (voir *Supra* Chap. I, sous-section 5.2.2.) comment concrétiser ce positionnement épistémologique sur le plan didactique dans la définition et la mise en œuvre des contenus d’enseignement ? Nous souscrivons au point de vue défendu par Cherqui et Peutot (2015, p. 116) qui appellent à une « ouverture du champ didactique » :

« L’enseignement aux élèves allophones entre dans le cadre d’une didactique plurielle, d’une didactique de la complexité (...) qui ne saurait trouver une réponse et une seule et qui procède de la transdisciplinarité. »

Les auteurs mobilisent ainsi différentes approches spécifiques de la didactique des langues comme l’enseignement des DNL, l’approche communicative ou les approches plurielles, mais ils se réfèrent aussi au champ didactique des disciplines scolaires. Les références didactiques mobilisées en FOS conservent ainsi leur pertinence dans le cadre scolaire et il est possible de construire une formation en FLSCO à partir de l’approche communicative (organisation des enseignements par compétences) ou de la perspective actionnelle (organisation des enseignements par tâches). En contexte scolaire, ce cadre de référence est cependant élargi et le concepteur peut se référer aux différentes disciplines enseignées à l’école.

S’il n’est ni possible ni souhaitable que l’enseignant de FLSCO se substitue aux professeurs de ces matières qui mobilisent des démarches didactiques spécifiques afin de faire acquérir aux élèves des connaissances disciplinaires, il peut en revanche s’appuyer ponctuellement, en lien avec telle ou telle situation de scolarisation spécifique, sur ces démarches et sur les documents et supports utilisés. Cette proposition est également celle de Verdelhan-Bourgade (2002a, p. 212) :

« Le développement des compétences en compréhension, lecture, production orale et écrite s'appuie sur des activités et documents (...) pluridisciplinaires. »

On peut ainsi imaginer qu'un travail à partir d'une photographie de paysage puisse être proposé en lien avec la géographie plutôt que de réaliser une simple description d'image comme cela peut se faire dans un cours de langue.

Cette position plurididactique nécessite de constituer des équipes pluridisciplinaires qui rassemblent des spécialistes en FLSCO (enseignants UPE2A, formateurs CASNAV, universitaires) et des enseignants des différentes matières scolaires. En outre, les activités créées doivent s'appuyer sur des documents authentiques utilisés dans les différentes situations scolaires ce qui demande un travail de didactisation de la part du concepteur.

3.6.3. Didactiser des données scolaires authentiques

Il existe peu de supports pédagogiques disponibles dans le champ du FLSCO dans lesquels le concepteur pourrait puiser des exercices et activités clés en main pour l'élaboration d'une formation. Si, pour certaines situations, des documents peuvent être utilisés en l'état¹⁶⁵, dans la plupart des cas le concepteur doit créer ses propres documents pédagogiques à partir des données collectées lors de la phase d'investigation du terrain. Un travail de sélection et de didactisation est par conséquent nécessaire et des interrogations apparaissent quant au traitement à opérer sur ces données. Quelles données retenir par rapport aux objectifs fixés ? Faut-il les utiliser brutes ou les simplifier ? Tous les documents créés doivent-ils être nécessairement authentiques¹⁶⁶ ? Comment adapter le document au niveau linguistique des apprenants sans le dénaturer ? Comment introduire et exploiter les documents conçus dans les activités pédagogiques ? Autant de questions qui ne sont pas spécifiques au FLSCO mais qui doivent nécessairement être posées dans la mesure où la phase de didactisation des données est une étape incontournable dans les démarches du FOS.

Parpette & Bouchard (2008, p. 408) proposent ainsi « de recourir à des enregistrements de classes ordinaires comme supports pédagogiques pour l'apprentissage du français de scolarisation, et plus largement, des compétences scolaires. » Ce choix pose certaines difficultés car d'une part, il n'est pas certain que les élèves puissent comprendre une situation scolaire qu'ils n'ont pas vécu et d'autre part, la complexité linguistique de ces documents les rendent peu accessibles aux

¹⁶⁵ À titre d'exemple on peut citer l'outil mis en ligne par Canopé "Premiers pas vers la compréhension du discours pédagogique" qui propose des activités autour de la compréhension d'enregistrements audio de cours dans différentes disciplines : <http://www.cndp.fr/entrepot/ville-ecole-integration/realites-et-pratiques/premiers-pas-vers-la-comprehension-du-discours-pedagogique/presentation.html>

¹⁶⁶ Nous ne reviendrons pas sur les nombreux débats autour de la notion même de document authentique, incontournable dans l'enseignement des langues depuis plus de quarante ans. Nous considérons toutefois qu'un document n'est jamais réellement authentique dès lors qu'il est utilisé à des fins d'enseignement.

élèves les plus débutants ce qui conduit les auteurs à proposer le recours à des reconstitutions (*ibid.*, p. 410). Dans le cadre d'une approche similaire, Parpette et Peutot (2005) envisagent de procéder en deux temps pour aborder la complexité des enregistrements de cours par étapes : dans un premier temps une phase de simplification par suppression d'énoncés, puis une seconde phase de reconstitution en réintroduisant progressivement les énoncés supprimés.

Ces différentes propositions concernent plus spécifiquement les interactions orales mais la question de la didactisation doit également se poser à l'écrit pour les textes comme pour les différentes représentations sémiotiques qui circulent dans les disciplines scolaires.

4. Conclusion : Tableau synoptique de la modélisation de notre démarche en contexte scolaire

Notre cadre méthodologique ainsi établi, nous nous proposons d'en résumer les différents axes dans un tableau synthétique afin de rendre compte de la cohérence globale de nos choix méthodologiques et de leur articulation avec les différentes phases de la démarche d'ingénierie de formation.

Tableau synoptique n°13 - Modélisation d'une démarche d'élaboration didactique en FLSco :

ÉTAPES	DESCRIPTION	CHOIX METHODOLOGIQUES
1. Analyses préliminaires		
Identification de la demande	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboration d'une formation dans le cadre d'une recherche : pas de commande initiale mais réponse à une situation institutionnelle identifiée (enseignants UPE2A, CASNAV, recherche en FLSco) - Choix des disciplines (histoire-géographie, mathématiques et SVT) et du niveau (enseignement secondaire) à partir des connaissances empiriques du chercheur 	
Analyse des besoins	<ul style="list-style-type: none"> Recensement des situations de scolarisation auxquelles sont confrontés les élèves allophones : - Réflexion préalable du chercheur - Personnes ressources : enseignants de collège dans les trois matières ciblées - Analyse des sources institutionnelles (programmes, Socle commun, Eduscol) - Connaissance des démarches didactiques préconisées dans les trois disciplines - Autres recherches menées en didactique du FLSco - Observation de séances en classe ordinaire au collège dans les trois disciplines 	<ul style="list-style-type: none"> - Formulation des premières hypothèses de manière empirique - Recherche documentaire - Entretiens semi-directifs avec les enseignants expérimentés dans les trois disciplines (analyse de contenu) - Observations de séances de classe dans les trois disciplines en 6^e

Analyse de la situation d'enseignement/apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Public ciblé</i> : EANA scolarisés au collège de la 6^e à la 3^e - <i>Niveau du public</i> : public hétérogène en termes de maîtrise du français, de maîtrise de la littérature et de scolarisation antérieure - <i>Finalité de la formation</i> : être capable de suivre les cours en classe ordinaire avec les collégiens natifs. - <i>Environnement linguistique</i> : milieu endolingue (situation d'immersion) - <i>Type de formation</i> : extensive ou semi-extensive - <i>Contexte</i> : contextes de mise en œuvre variés (UPE2A, classe ordinaire sans UPE2A, soutien individualisé, ...) - <i>Durée</i> (globale et hebdomadaire) de la formation : variable selon les contextes - <i>Lieu de formation</i> : milieu institutionnel (établissement du second degré) 	Analyse systémique (voir Chap. V, sous-section 1.3.)
2. La collecte de données		
Terrain choisi	<ul style="list-style-type: none"> - Niveau collège : fin de cycle 3 / début du collège (6^e) - Disciplines : SVT, histoire-géographie, mathématiques 	
Données sélectionnées	<ul style="list-style-type: none"> - Situations scolaires en classe dans les différentes disciplines (interactions verbales) - Données écrites en lien avec les séances observées (tableau blanc, cahier des élèves, manuel scolaire) 	<ul style="list-style-type: none"> - Observation directe sur le terrain de plusieurs séances dans chaque discipline avec captation vidéo - Collecte des documents écrits en lien avec les séances filmées (cahiers et manuels) - Captation du tableau blanc lors des observations
Contraintes	<ul style="list-style-type: none"> - Autorisation préalable de tous les acteurs (parents, enseignants, direction de l'établissement) - Contraintes de temps : compatibilité des emplois du temps pour organiser les enregistrements - Contraintes techniques : qualité vidéo et audio pour permettre le traitement des données 	
3. Analyse des données		
Données à analyser	<ul style="list-style-type: none"> - Transcription intégrale des interactions verbales pendant les séances de classe dans les trois disciplines : 14 observations filmées (6 en histoire-géographie, 4 en SVT, 5 en mathématiques) - Corpus écrit des textes et représentations sémiotiques liés aux chapitres étudiés par les enseignants au cours des observations - Double niveau d'analyse macro et micro des données orales et écrites 	<p><i>Analyse du corpus oral :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Analyses croisées des transcriptions des interactions verbales - Tableau synoptique pour une analyse qualitative et multimodale des séances <p><i>Analyse du corpus écrit :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Analyse multimodale des données : analyse pragmatique (contexte), linguistique (données textuelles) et sémiotique (données iconographiques)

4. Élaboration d'un programme		
Sélection des objectifs et des contenus	<ul style="list-style-type: none"> - Identification des micro-situations de scolarisation prioritaires à maîtriser pour les élèves allophones - Définition et hiérarchisation des différents objectifs (linguistiques, culturels, méthodologiques, cognitifs/ notionnels) à partir des micro-situations - Ciblage des contenus en lien avec les objectifs 	<ul style="list-style-type: none"> - Perspective actionnelle et praxéologique - Approche par compétences
Choix didactiques	Positionnement interdidactique pour la mise en œuvre de la formation : recours à des approches didactiques variées : DDLC, didactique du FLM (littéracie) didactiques des disciplines (histoire, géographie, science, mathématiques), etc.	<ul style="list-style-type: none"> - Approche pluriméthodologique et interdidactique en FLSco - Pédagogie différenciée
Sélection des supports pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> - Sélection des documents supports d'apprentissage plurisémiotiques issus des données collectées et analysées : manuels, cahiers, séances de classe, ... - Didactisation / adaptation des documents authentiques aux objectifs de la formation et au niveau des apprenants 	<ul style="list-style-type: none"> - Didactisation des situations (actionnelles et praxéologiques) et des documents authentiques - Contextualisation des supports - Recours aux supports fabriqués
Plan du cours	<ul style="list-style-type: none"> - Définition de l'organisation générale de la formation - Prise en compte des spécificités de la situation d'enseignement/apprentissage : public hétérogène, effectifs variables, entrées et sorties permanentes 	<ul style="list-style-type: none"> - Organisation modulaire - Approche par compétences - Approche par tâches
Modalités d'évaluation	Évaluation formative des connaissances et compétences langagières, culturelles et méthodologiques	<ul style="list-style-type: none"> - Approche par compétences

SYNTHESE DU CHAPITRE V

Après avoir justifié nos choix terminologiques en préférant le terme *démarche* à *méthode* ou *methodologie*, nous avons **détaillé les grandes étapes de l'élaboration d'une formation** telle qu'elle se déroule en FOS et avons **précisé sa déclinaison en contexte scolaire**. Nous avons organisé notre présentation en **trois grandes phases** :

- **Les analyses préliminaires** permettent d'**établir le cadre de la formation** à concevoir à partir d'une demande plus ou moins précise d'un commanditaire. **Un premier recensement des situations et des besoins** langagiers et culturels potentiels est effectué à partir des sources d'informations à la disposition du concepteur. **Une analyse de la situation d'enseignement-apprentissage** permet également de prendre en compte la durée de formation prévue et le profil du public-cible dont les motivations et les besoins exprimés peuvent par ailleurs être étudiés par questionnaires ou entretiens. Ces analyses préliminaires permettent au concepteur de cibler les situations à observer sur le terrain et faire un premier état des besoins.

Dans le contexte scolaire, il n'existe **pas de commande formalisée** comme en FOS, ce qui modifie cette phase d'analyses préliminaires et nécessite d'**effectuer une analyse systémique du contexte précisément ciblé**. Par ailleurs les **besoins d'apprentissage recensés en FLSco** sont **plus larges** qu'en FOS car aux besoins **langagiers et culturels** s'ajoutent des besoins **méthodologiques, cognitifs et notionnels**.

- **La phase de collecte et d'analyse de données** issues du terrain constitue le cœur de la démarche. Elle a une double fonction car elle permet de **finaliser l'identification des besoins** et de **collecter des données orales et écrites** qui permettront de **fabriquer des supports pédagogiques**. Ces données peuvent être collectées directement sur le terrain de l'activité professionnelle, mais également à partir d'autres sources qui varient selon les domaines. Cette **phase est difficile** à mettre en œuvre, d'une part en raison des **obstacles rencontrés** par le concepteur **au moment de la collecte** (accès au terrain, difficultés techniques, contraintes de temps, contraintes spatiales avec une corrélation forte au contexte, etc.), d'autre part en raison de la **complexité de l'outillage méthodologique mobilisé** lors de l'analyse des situations de travail.

En FLSco, les données scolaires étant très variées, le recueil doit s'inscrire dans une **perspective pluriméthodologique** combinant **plusieurs méthodes d'enquête** (recherche documentaire, questionnaire, entretien, observation). Par ailleurs, **l'analyse de discours demeure un cadre de référence incontournable** pour identifier les composantes linguistiques et discursives des

données orales et écrites. Elle doit toutefois être **complétée par une analyse multimodale des situations scolaires** afin de prendre en compte les **composantes contextuelles**, les **phénomènes non verbaux** (gestes, mimiques, etc.) et **paraverbaux** (intonation, accentuation, etc.) ainsi que **les aspects sémiotiques** mis en exergue dans notre cadre théorique.

• **La phase d'élaboration didactique** proprement dite représente l'aboutissement des étapes précédentes. Elle nécessite tout d'abord d'**opérer une sélection**, parfois drastique, parmi les différents besoins identifiés afin de **définir des objectifs prioritaires**, atteignables dans le temps imparti et adaptés au niveau des apprenants. Elle implique également d'**établir un plan de cours** et d'**organiser les séances** en lien avec une démarche didactique spécifique. Cette étape s'inscrit de manière générale **dans le cadre de la DDLC tant sur le plan organisationnel que dans le type d'activités proposées**. En revanche, **la conception de supports pédagogiques est plus spécifique** au FOS. Les outils et manuels édités ne proposant généralement pas de supports adaptés aux objectifs ciblés de la formation, le concepteur est en effet amené à **privilégier les documents authentiques** qu'il a collectés préalablement sur le terrain et à **opérer un travail de didactisation**. Enfin **la question de l'évaluation** se pose dans la **double perspective de la formation linguistique** mise en œuvre mais aussi *in situ* **dans l'activité de travail**.

En contexte scolaire, si cette phase est similaire dans son déroulement, les réponses sont en revanche à trouver en partie dans les **spécificités de la didactique du FLSco**. Nous avons ainsi souligné **trois axes complémentaires** :

- Privilégier une **approche par tâches** dans le **cadre élargi des situations scolaires** afin de prendre en compte la pluralité des besoins d'apprentissage des élèves allophones,
- Adopter une **approche plurididactique** qui dépasse le seul cadre de la DDLC,
- **Didactiser les documents scolaires authentiques** pour les rendre accessibles sans les dénaturer ou **avoir recours éventuellement à la reconstitution** quand le niveau des élèves l'exige.

Un tableau synoptique a permis de synthétiser une **modélisation de la démarche transposée en situation scolaire**. Il reprend les différentes étapes de conception d'une formation sur objectifs spécifiques dans le contexte particulier qui nous intéresse, à savoir la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés. **Cette modélisation constitue le canevas de notre expérimentation comprehensive**. Il convient dans le chapitre suivant de délimiter notre terrain de recherche et de présenter nos choix méthodologiques pour étudier le corpus.

Chapitre VI. CONSTRUCTION DU TERRAIN ET METHODOLOGIE MISE EN ŒUVRE

Nous mettons en œuvre la transposition de la démarche d'ingénierie de formation dans trois disciplines scolaires du collège enseignées en classe de sixième : les mathématiques, l'histoire-géographie et les sciences de la Vie et de la Terre. Afin de situer notre terrain de recherche dans un contexte plus large, nous faisons tout d'abord une mise au point sur l'organisation de l'enseignement au collège. Dans une deuxième partie, nous justifions plus spécifiquement nos choix quant aux matières et au niveau retenus. Dans une troisième partie, nous délimitons notre corpus de données et nous explicitons les choix méthodologiques retenus pour l'analyser.

1. Structuration des enseignements et textes de référence au collège

Le collège, premier cycle du second degré, peut être étudié selon des points de vue très variés et de nombreuses recherches lui sont consacrées dans des champs aussi variés que la psychologie, la sociologie ou encore l'histoire. Peu s'intéressent toutefois à la question des contenus d'enseignement et de leur organisation d'un point de vue global, les recherches didactiques en sciences de l'éducation dans le secondaire étant généralement délimitées par des approches disciplinaires. Dans une première partie, nous rappelons le contexte d'émergence de la problématique de la maîtrise de la langue dans le secondaire, puis nous présentons l'organisation actuelle des enseignements au collège en termes de niveaux et de disciplines scolaires.

1.1. L'organisation en niveaux et en cycles

Dans le secondaire, l'organisation par classe et par niveau date de plusieurs siècles et était déjà en place à la Renaissance¹⁶⁷ mais la répartition des élèves ne s'effectuait alors que sur un critère de niveau scolaire sans prise en compte de l'âge des élèves : (*ibid.* p. 85) :

« Jusqu'à la fin du XIXe siècle, la considération de l'âge ne joue aucun rôle dans cette répartition, ni dans le secondaire ni dans le primaire ; on trouve, dans toutes les divisions, des écarts considérables, pouvant atteindre dix ou douze ans. »

Il faut attendre le 20^e siècle pour que la répartition des élèves par tranche d'âge fasse son apparition et ce n'est qu'à partir des années cinquante, avec la réforme du collège unique, qu'elle se généralise dans le cadre de l'organisation de la scolarisation obligatoire de tous les élèves jusqu'à la fin du collège.

¹⁶⁷ Cela a conduit à l'apparition de l'expression « faire classe » (Chervel, 1988, p. 86).

Cette structuration par niveaux se double d'une organisation pluriannuelle par cycles qui est apparue récemment dans le système éducatif¹⁶⁸. Dès lors les programmes nationaux fixent des objectifs à l'échelle d'un cycle et non plus uniquement d'une année scolaire afin d'assurer une continuité dans les enseignements et de laisser le temps à chaque élève de progresser à son rythme. Cependant si cette organisation a été peu à peu effective dans le premier degré, notamment grâce à la création de conseils de cycles, elle est restée lettres mortes au collège qui n'est pas parvenu à modifier en profondeur son fonctionnement pédagogique.

C'est l'une des ambitions de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école du 8 juillet 2013¹⁶⁹ qui vise à mettre en place une véritable logique de cycles à tous les niveaux et plus largement à renforcer la continuité des apprentissages tout au long de la scolarité obligatoire. Elle propose ainsi une nouvelle organisation en quatre cycles de trois années scolaires :

- elle délimite le cycle 1 aux trois années de l'école maternelle (la grande section de maternelle n'est plus rattachée au cycle 2 comme précédemment) ;
- elle intègre le CE2 au cycle 2 en plus des niveaux CP, CE1 afin de laisser une année supplémentaire à la construction des apprentissages fondamentaux ;
- elle prolonge le cycle 3, désormais appelé cycle de consolidation, à la première année de collège en y intégrant l'année de sixième afin de mettre en œuvre une réelle continuité pédagogique entre l'école et le collège ;
- elle regroupe les niveaux de cinquième, quatrième et troisième dans le cycle des approfondissements.

Pour la première fois, l'institution met en place un document unique regroupant la totalité des programmes de l'école et du collège qui sont établis par cycles en lien avec le socle commun. Le collège se trouve dès lors à cheval sur deux cycles, ce qui conduit à une répartition sensiblement différente des heures et des enseignements comme nous l'explicitons *Infra* (voir Chap. VI, sous-section 1.2.2), la dernière année du cycle 3 représentant un niveau particulier comme le précise le MENESR (2015b, p. 90)¹⁷⁰ :

« La classe de 6^e occupe une place particulière dans le cycle : elle permet aux élèves de s'adapter au rythme, à l'organisation pédagogique et au cadre de vie du collège tout en se situant dans la continuité des apprentissages engagés au CM1 et au CM2. »

¹⁶⁸ Si des cycles sont mis en place dans le cadre de la grande réforme du secondaire de 1902, ils s'inscrivent alors dans une perspective d'unification et de regroupement des différents niveaux dans une logique structurelle. Ce n'est qu'avec la loi d'orientation de 1989 que l'ensemble de la scolarité obligatoire s'organise en cycles dans une perspective de continuité pédagogique. Cette loi pose les jalons d'une éducation qui place l'enfant au cœur de système éducatif en prenant mieux en compte les différences de maturité d'apprentissage entre les élèves d'une même tranche d'âge.

¹⁶⁹ <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984>

¹⁷⁰ <http://www.education.gouv.fr/cid81/les-programmes.html>

L'enseignement secondaire se distingue en effet nettement du primaire sur le plan organisationnel et même si la coexistence des deux filières parallèles a disparu depuis plusieurs décennies, un certain clivage subsiste tant dans les modalités effectives de fonctionnement que dans les représentations de certains acteurs de l'enseignement. Sans entrer dans une analyse exhaustive qui n'a pas son utilité dans le cadre de notre recherche, nous pouvons ainsi souligner quelques points saillants qui illustrent cette rupture : des quotités de service différentes entre les enseignants du primaire et du secondaire, des corps d'inspection distincts, un statut différent entre le directeur d'école et le chef d'établissement ou encore une logique de circonscription dans le premier degré distincte d'une logique d'établissement dans le secondaire. Le système reste donc largement cloisonné et les enseignants des deux degrés se connaissent généralement assez mal. De plus, le changement radical de prise en charge des enseignements entre les deux niveaux renforce cet effet de rupture. L'élève qui n'a en primaire qu'un seul enseignant référent est confronté à partir de la sixième à une dizaine de professeurs différents qui ont chacun leur mode de fonctionnement. On comprend mieux dès lors l'importance d'améliorer le lien entre l'école et le collège ; l'inclusion de la sixième dans le cycle trois vise pour partie à réduire ce fossé.

Enfin il convient de souligner que cette triple réforme des cycles, des programmes et du socle s'inscrit dans une dynamique plus large d'approche par compétences qui se concrétise notamment avec la mise en place d'un livret scolaire unique accompagnant l'élève sur les quatre cycles.

1.2. Programmes et socle commun : deux perspectives complémentaires

1.2.1. Les disciplines scolaires : une construction sociale

Pour Chervel (1988), les matières sont une création du système scolaire lui-même et non le produit de savoirs existants en dehors de l'école et que celle-ci aurait à charge de « vulgariser » grâce à la pédagogie. Il faut attendre le début du 20^e siècle pour que le terme *discipline* apparaisse comme acception générique désignant les différents contenus d'enseignement ; auparavant il n'existait pas de mot spécifique employé de manière généralisée. Cette absence s'explique notamment par le fait que seules les humanités classiques étaient reconnues pour former les esprits au niveau universitaire et que le domaine scientifique n'avait pas le statut qu'on lui connaît aujourd'hui, les mathématiques et les sciences n'ayant été introduites dans les programmes qu'à partir de la réforme de 1902 (Chervel, *op. cit.*, p. 64). Les champs disciplinaires

à l'école se sont ainsi construits progressivement à partir de la fin du 19^e siècle et tout au long du 20^e siècle dans un mouvement de spécialisation de plus en plus cloisonnée :

« La distinction entre les matières de l'enseignement n'a cessé de se marquer en traits de plus en plus nets à l'intérieur du système scolaire, et particulièrement dans le niveau secondaire. Les frontières (...) sont aujourd'hui tracées non seulement par les programmes et les horaires, mais aussi par les didactiques, les catégories d'enseignants et la grande spécialisation qu'ils ont reçue dans l'université » (*ibid.*, p. 107).

La constitution des disciplines scolaires est ainsi le produit d'une histoire à la croisée de préoccupations de nature différente (politique, économique, épistémologique, idéologique ...) que l'Éducation Nationale intègre sur le plan institutionnel dans l'organisation du système. Au fil des réformes, certaines matières disparaissent, d'autres se créent et les contenus évoluent, ce découpage disciplinaire ne correspondant pas par ailleurs à celui des disciplines de recherche au niveau universitaire.

1.2.2. Les contenus disciplinaires actuels au collège

En se référant aux programmes officiels de 2015¹⁷¹, les vingt-six heures d'enseignement obligatoire du collège sont actuellement réparties de la manière suivante :

Tableau n°14 – Volume horaire par discipline et par niveau au collège :

Disciplines	6 ^e	5 ^e	4 ^e	3 ^e
Français	4h30	4h30	4h30	4h
Mathématiques	4h30	3h30	3h30	3h30
Histoire-géographie-EMC	3h	3h	3h	3h30
Langue vivante 1	4h	3h	3h	3h
Langue vivante 2	-	2h30	2h30	2h30
SVT	4h	1h30	1h30	1h30
Sciences physiques		1h30	1h30	1h30
Technologie		1h30	1h30	1h30
EPS	4h	3h	3h	3h
Arts plastiques	1h	1h	1h	1h
Éducation musicale	1h	1h	1h	1h

À ces disciplines obligatoires s'ajoute un certain nombre de matières optionnelles variables selon les établissements. Ce découpage, apparemment clair, ne correspond cependant pas tout à fait aux contenus des programmes ni à l'organisation réelle des enseignements. En effet sur ces vingt-six heures, les équipes éducatives sont tenues de mettre en place des heures consacrées à des enseignements dits complémentaires sous la forme d'accompagnement personnalisé et/ou

¹⁷¹ MENESR : <http://www.education.gouv.fr/cid80/les-horaires-par-cycle-au-college.html> [en ligne] (Consulté le 02/02/2019).

d'enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) à raison de trois heures hebdomadaires au cycle trois puis quatre heures au cycle quatre. De plus, les programmes officiels du collège comportent des matières qui ne sont pas identifiées comme telles dans les emplois du temps des élèves et qui correspondent à des domaines transversaux. C'est le cas de l'histoire des arts et de l'éducation aux médias et à l'information qui doivent être assurés par l'ensemble de l'équipe enseignante. On peut également noter que certaines disciplines sont regroupées et dispensées par un seul enseignant comme l'histoire, la géographie et l'EMC d'une part ou la physique et la chimie d'autre part, ce qui n'est pas nécessairement le cas dans d'autres pays qui peuvent dissocier ces matières ou opérer des regroupements différents.

Nous pouvons enfin souligner qu'en classe de sixième, dernier niveau du cycle trois qui nous intéresse dans notre recherche, les trois disciplines scientifiques que sont les SVT, la physique-chimie et la technologie sont regroupées sous l'intitulé « Sciences et technologie », dans la continuité des programmes du primaire, ces matières étant liées et relevant de la même démarche d'enseignement. Pour autant, il n'existe pas au collège d'enseignant suffisamment généraliste qui prendrait la totalité de ces heures de sciences en charge et dans la pratique les équipes enseignantes ventilent les quatre heures dans les cours respectifs des trois matières. Ce découpage est rendu possible par la programmation des contenus en quatre grandes thématiques :

- matière, mouvement, énergie, information (physique-chimie),
- le vivant, sa diversité et les fonctions qui le caractérisent (SVT),
- matériaux et objets techniques (technologie),
- la planète Terre, les êtres vivants dans leur environnement (SVT).

Au regard de ces éléments, notre terrain de recherche permet de couvrir plus d'un tiers des enseignements dispensés au collège et la majorité des disciplines dites non linguistiques, à l'exception des matières artistiques et du sport, les autres grands champs disciplinaires relevant de l'enseignement des langues (langue maternelle et langues vivantes).

1.2.3. Le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture

Les programmes scolaires sont adossés depuis 2005 au Socle commun de connaissances et de compétences, devenu Socle commun de connaissances, de compétences et de culture en 2015. Il vise à définir l'ensemble des savoirs fondamentaux que doit avoir acquis un élève à la fin du collège pour la poursuite de sa scolarité mais aussi, plus globalement, sa vie citoyenne et son développement personnel. Ce socle a été créé dans la lignée des travaux de l'Union Européenne (désormais UE) lancés à l'issue du Conseil européen de Lisbonne en 2000 sur les compétences clés avec pour objectif d'augmenter le niveau de qualification de ses populations et de réduire le

taux de personnes en difficulté dans les savoirs de base. Dans la continuité d'une réflexion engagée par l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (désormais OCDE) à la fin des années quatre-vingt-dix sur la notion de compétences-clés¹⁷², l'UE publie en 2006 un rapport intitulé « Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie – un cadre de référence » qui détaille les compétences jugées indispensables « pour l'épanouissement et le développement personnels, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi » (UE, 2006) et établit huit compétences-clés¹⁷³. Avant même la publication de ce rapport, la France décline très rapidement cette réflexion supranationale à l'échelle hexagonale dans le cadre de la loi d'orientation du 23 avril 2005 en instituant le Socle commun de connaissances et de compétences dans le cadre scolaire. Défini par le décret du 11 juillet 2006, il s'articule en sept piliers en référence aux compétences-clés de l'UE qui doivent être acquises à la fin de la scolarité obligatoire et qui concernent de manière transversale l'ensemble des enseignements disciplinaires : la maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue vivante étrangère, les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, la culture humaniste, les compétences sociales et civiques, l'autonomie et l'esprit d'initiative.

Cette première version du socle fait l'objet d'une réforme en 2015¹⁷⁴ avec la mise en place du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Les sept piliers sont remplacés par cinq grands domaines transversaux déclinés en « objectifs de connaissances et de compétences » qui « définissent les grands enjeux de formation durant la scolarité obligatoire » (MENESR, 2015a) et auxquels sont adossés les programmes officiels de l'école et du collège dans toutes les disciplines : les langages pour penser et communiquer, les méthodes et outils pour apprendre, la formation de la personne et du citoyen, les systèmes naturels et les systèmes techniques, les représentations du monde et de l'activité humaine. Pour chaque cycle, les programmes officiels précisent ainsi les contributions essentielles des différents enseignements aux domaines du socle commun, permettant une articulation entre les deux sans effet cumulatif.

La maîtrise de la langue française, qui nous intéresse plus particulièrement, ne fait plus l'objet d'une entrée spécifique et elle est désormais intégrée dans le domaine plus large des langages « qui sont à la fois des objets de savoir et des outils : la langue française ; les langues vivantes

¹⁷² L'OCDE est la première institution à utiliser la notion de compétences clés dans le cadre de la première enquête PISA. En 1997, elle lance le programme DeSeCo (Définition et sélection des compétences clés) afin d'établir les compétences dont ont besoin les citoyens pour réussir dans la vie et contribuer au bon fonctionnement de la société.

¹⁷³ Les compétences-clés établies par l'UE sont les suivantes : la communication en langues étrangères ; la compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologie ; la compétence numérique ; apprendre à apprendre ; les compétences sociales et civiques ; l'esprit d'initiative et d'entreprise ; la sensibilité et l'expression culturelles.

¹⁷⁴ Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015

étrangères ou régionales ; les langages mathématiques, scientifiques et informatiques ; les langages des arts et du corps » (*ibid.*). La langue est ainsi considérée à la fois comme un objet d'étude et un outil de pensée, de communication et de travail au service des autres disciplines, ce qui rejoint la définition du français de scolarisation telle que nous l'avons établie. Par ailleurs elle s'articule avec d'autres types de langages et notamment les langages mathématiques et scientifiques qui nous intéressent au premier chef :

« L'élève utilise les principes du système de numération décimale et les langages formels (lettres, symboles...) propres aux mathématiques et aux disciplines scientifiques, notamment pour effectuer des calculs et modéliser des situations. Il lit des plans, se repère sur des cartes. Il produit et utilise des représentations d'objets, d'expériences, de phénomènes naturels tels que schémas, croquis, maquettes, patrons ou figures géométriques. Il lit, interprète, commente, produit des tableaux, des graphiques et des diagrammes organisant des données de natures diverses. » (*ibid.*)

Dans le cadre d'un projet de conception de formation en FLSco, il importe donc de pouvoir prendre en compte ces éléments indispensables à la réussite scolaire des élèves et qui dépassent la seule maîtrise de compétences langagières.

Cette présentation générale de l'enseignement au collège permet de mettre en perspective les choix que nous avons opérés pour construire notre terrain de recherche et circonscrire notre corpus de données.

2. Délimitation et construction du terrain

La construction de notre terrain de recherche est le résultat combiné de notre curiosité professionnelle pour le collège, niveau dans lequel nous n'avons jamais enseigné, et de notre volonté de mettre en œuvre notre démarche à un niveau scolaire où l'inclusion des élèves allophones est réputée difficile et où les enjeux d'une formation adaptée en FLSco sont exacerbés. Ainsi notre recherche résulte de la conjonction de « notre curiosité intellectuelle » et de « nos intérêts sociaux » (Elias, cité par Demaizière & Narcy-Combes, 2007), l'élaboration d'un cours de FLSco au niveau collège nous paraissant répondre à un réel besoin et s'inscrire dans une visée pragmatique.

2.1. Délimitation du terrain : choix du niveau et des disciplines

2.1.1. La première année de collège : une année charnière

Le choix du terrain est tout d'abord lié à notre intérêt professionnel pour le collège. Ayant exercé pendant plusieurs années en UPE2A à l'école élémentaire puis au lycée, nous avons une relative bonne connaissance de ces deux strates du système éducatif. En revanche le collège restait pour nous un niveau à explorer, d'autant qu'il nous apparaît comme un niveau stratégique dans le

parcours scolaire des élèves, natifs comme EANA, étant donné le degré relativement élevé des connaissances et compétences disciplinaires à acquérir. Dans le premier degré, l'ensemble des enseignements est assuré par un seul professeur (deux tout au plus dans le cas de temps partagé) dans un lieu unique avec des horaires réguliers. Ce contexte facilite par certains aspects l'inclusion scolaire de l'élève allophone car d'une part il peut prendre plus rapidement ses repères au sein de l'établissement et d'autre part l'enseignant qui l'accueille dans sa classe l'inscrit dans une prise en charge globale sur le plan scolaire mais aussi sur un plan plus personnel. De plus les professeurs des écoles sont généralistes et reçoivent une formation pluridisciplinaire qui leur permet d'acquérir des compétences didactiques dans les différentes matières enseignées qu'ils s'agissent des mathématiques, des sciences ou du français. Ils sont de ce fait mieux armés lorsqu'ils exercent en UPE2A pour proposer des contenus d'apprentissage pluridisciplinaires. Par ailleurs, ils sont formés à l'enseignement de la lecture et de l'écriture ce qui facilite la prise en charge des EANA NSA. Dans le secondaire, la situation est sensiblement différente alors même que la question de l'inclusion de ces élèves se pose de manière exacerbée, les exigences scolaires étant élevées et les enjeux de l'orientation déterminants en fin de cycle quatre. La multiplicité des adultes référents, la mobilité des collégiens au sein de l'établissement et la variabilité de l'organisation du temps scolaire complexifient encore la situation. Du point de vue de l'enseignement, le découpage disciplinaire et la spécialisation des enseignants induisent un cloisonnement plus marqué et la prise en charge de l'inclusion de l'EANA est donc plus fragmentée. Par ailleurs, les professeurs intervenant en UPE2A au collège sont pour beaucoup certifiés en lettres et n'ont que peu de connaissances, quand ce n'est pas une certaine réticence, vis-à-vis des autres disciplines enseignées à leur niveau, notamment les matières scientifiques. Pour toutes ces raisons, le collège nous est apparu comme le niveau propice à notre expérimentation.

Nous avons ciblé plus spécifiquement la classe de sixième pour mettre en place le recueil de données dans le cadre de notre démarche de conception de formation. Faisant l'hypothèse que les compétences méthodologiques sont au moins aussi importantes que les aspects langagiers et culturels dans le cadre d'une formation en FLSco pour un public d'EANA, la sixième présente l'avantage de proposer aux élèves un accompagnement plus important sur le plan organisationnel et méthodologique. En effet, même si ce niveau a été récemment intégré dans le cycle trois qu'il clôture (voir *Supra* Chap. VI, sous-section 1.2.), le passage au collège reste un moment charnière pour les élèves qui sont confrontés à des changements souvent radicaux sur le plan organisationnel mais aussi dans les exigences disciplinaires comme le souligne le législateur (MENESR, 2015b, p. 90) :

« Ce programme de cycle 3 permet (...) une entrée progressive et naturelle dans les savoirs constitués des disciplines mais aussi dans leurs langages, leurs démarches et leurs méthodes spécifiques. »

De ce fait, au-delà des contenus notionnels, les enseignants accordent une attention particulière à la mise en place d'habitudes de travail et de démarches d'apprentissage qui vont être verbalisées et explicitées, données qui nous paraissent essentielles dans le cadre de notre expérimentation car elles permettent d'identifier un type de besoins spécifique pour les élèves allophones.

2.1.2. Une perspective supra-disciplinaire

Nous avons choisi de mettre en œuvre notre expérimentation dans trois matières scolaires différentes : l'histoire-géographie, les SVT et les mathématiques. D'un point de vue méthodologique, ce choix nous est apparu nécessaire afin de renforcer la validité de notre modèle en montrant son caractère duplicable dans différentes disciplines. En effet, le projet que nous menons vise avant tout à définir un cadre de référence permettant la transposition d'une démarche d'ingénierie de formation du domaine professionnel au domaine scolaire et non à élaborer une formation en FLSco sur un plan purement opérationnel. Il importe dès lors de situer notre projet dans une perspective supra-disciplinaire.

L'étude de différentes matières scolaires appartenant respectivement à la culture scientifique et à la culture humaniste permet également d'adopter une approche comparative mais aussi transversale et d'éviter l'écueil qui consisterait à appréhender chaque discipline comme un domaine de spécialité de manière cloisonnée, notre analyse se focalisant sur les points communs autant que sur les spécificités propres à chaque matière.

Dans la visée pragmatique qui est la nôtre, nous nous sommes focalisée sur deux matières réputées plus difficiles à intégrer, les SVT et l'histoire-géographie, plutôt que sur les matières artistiques ou le sport afin de pouvoir mettre en perspective les données analysées dans le cadre plus large de la didactique du FLSco. Ce choix de l'histoire-géographie et des SVT s'est imposé rapidement en raison de notre connaissance empirique de la difficulté pour les EANA à intégrer ces deux cours. Ce constat est partagé par les enseignants d'UPE2A qui travaillent en concertation avec les équipes éducatives et par les enseignants des matières concernées, comme l'attestent ces propos d'enseignants d'histoire-géographie interrogés au sujet des EANA de leur établissement :

« J'en ai aussi je pense dans d'autres classes mais des élèves que je ne vois pas souvent parce que ce sont des élèves qui eux ont vraiment une maîtrise très faible du français et qui sont plus souvent avec le collègue qui s'occupe de leur apprendre le français. » (Annexe A.3. p.25, lg.146-149).

« Marine fait un travail énorme en amont (...) quand elle me les envoie en inclusion, c'est qu'elle les sent prêts et que du coup voilà il y a des bases dans le français. Alors je parle en français parce que, évidemment, la maîtrise de la langue, ils en ont besoin pour être à niveau en histoire-géo mais euh / enfin, pas pour être à niveau, pour être en mesure de suivre en fait. » (Annexe A.1. p.13, lg.297-301).

Le cours d'histoire-géographie présente par ailleurs la particularité d'être constitué de deux disciplines différentes auxquelles il faut ajouter l'enseignement moral et civique (désormais EMC). Nous avons choisi de travailler sur l'histoire et la géographie que nous traitons de manière distincte dans une partie de notre corpus, même si l'enseignement est dispensé par un seul professeur. Chacune renvoie en effet à des programmes et une didactique spécifiques que l'élève allophone doit être en mesure de distinguer. Nous n'avons pas retenue l'EMC : d'une part il correspond à un volume horaire et à des contenus plus réduits et n'est pas nécessairement dispensé toute l'année, ce qui rend difficile l'accès à ce type de données pour les observations de classe, d'autre part d'un point de vue épistémologique et didactique, ce cours n'a pas de statut disciplinaire et il est rattaché au cours d'histoire avec lequel il entretient des liens.

Dans un second temps, nous avons élargi notre terrain de recherche en incluant les mathématiques à notre projet. Nous avons conscience que ce choix présente l'inconvénient d'alourdir la phase de recueil de données et peut poser un risque d'éparpillement lors de l'analyse. Il est toutefois mûrement réfléchi et se justifie par l'intérêt croissant que nous avons porté à la question de la transversalité des compétences scolaires ainsi qu'à la diversité des représentations sémiotiques auxquelles sont confrontés les élèves. Or les mathématiques sont une discipline où les langages et leurs représentations sont à la fois les plus nombreux mais aussi les plus symboliques.

Cette perspective supra-disciplinaire permet donc de couvrir un spectre large de situations scolaires auxquelles nous pouvons confronter nos hypothèses de recherche.

2.2. Un accès au terrain facilité

Arborio & Fournier (2010, p. 28) soulignent l'importance de bien choisir le terrain de recherche étant donné l'investissement que cela nécessite « que ce soit en temps ou en mobilisation de la personne du chercheur ». L'accès au terrain constitue une étape fondamentale mais elle peut s'avérer délicate car le chercheur doit composer avec une réalité qui n'entre pas toujours (pour ne pas dire jamais) en congruence avec la représentation idéale qu'il peut s'en faire a priori. Une fois définis les critères prévalant à la délimitation du terrain, critères qui peuvent en outre évoluer au fil de la recherche, le chercheur doit prendre des contacts, expliciter son projet, convaincre les acteurs et obtenir les autorisations éventuellement nécessaires de toutes les instances et personnes concernées. De ce point de vue le domaine de l'enseignement constitue un terrain

particulièrement complexe à investiguer car au-delà des freins qui peuvent exister chez les enseignants pour accepter d'accueillir le chercheur dans leur classe, d'autres acteurs peuvent faire barrage.

En ce qui nous concerne, notre activité professionnelle et notre ancienneté dans l'Académie de Lille nous permettent de disposer d'un solide réseau au sein de l'Éducation Nationale sur lequel nous nous sommes appuyée pour accéder au terrain et prendre contact avec les enseignants dans les différentes disciplines choisies. L'accès au terrain s'est ainsi fait essentiellement en « mode d'accès indirect » par l'intermédiaire d'« informateurs relais » (Blanchet & Gotman, 1992, pp. 57-58) appartenant à notre réseau professionnel. Cette méthode d'accès présente l'avantage de pouvoir cibler des personnes répondant à des critères préalablement établis. En précisant aux informateurs relais le profil des enseignants recherchés, nous avons ainsi pu opérer une sélection. De plus, les répondants, qui ne sont pas immédiatement en contact avec le chercheur, « ne sont pas placés dans un rapport d'obligation » (*ibid.*, p. 59) et ont toute latitude pour refuser de participer à la recherche, ce qui permet d'optimiser les chances d'adhésion au projet.

Cette méthode d'accès présente toutefois un risque de biais signalé par Blanchet & Gotman (*ibid.*) : « les critères de notoriété sur lesquels s'appuient les informateurs relais pour désigner les interviewés ». Pour les entretiens exploratoires, nos informateurs relais étant principalement des enseignants d'UPE2A, l'un des critères de notoriété pouvait être la sélection de tel enseignant dans une discipline plutôt que tel autre en fonction de la bienveillance manifestée à l'égard des élèves allophones. Il est également possible que les informateurs relais sélectionnent des enseignants qu'ils jugent favorablement d'un point de vue professionnel. Afin de garantir une meilleure validité des données collectées nous avons réalisé plusieurs entretiens avec des enseignants de la même discipline et nous avons par ailleurs croisé les informations obtenues avec les programmes officiels correspondant à chaque matière.

Pour la mise en place des observations de classe, afin d'éviter toute confusion sur notre projet aux yeux des enseignants observés, nous avons fait le choix de ne pas les réaliser dans les établissements où nous avons mené les entretiens et nous avons sélectionné des collèges ne disposant pas d'UPE2A afin de mettre une distance avec nos fonctions au sein de l'Éducation Nationale¹⁷⁵. Il était en effet important que les classes observées soient les plus « ordinaires » possibles, notre but étant de collecter des données de situations scolaires en classe ordinaire dans

¹⁷⁵ Au moment de la réalisation des observations de classe nous occupions nos fonctions au CASNAV de Lille depuis plus d'un an et nous étions donc identifiée comme personnel d'un service du rectorat de Lille, ce qui pouvait selon nous interférer dans la manière dont nous étions perçue par les enseignants mais aussi par les chefs d'établissements dont l'autorisation était nécessaire.

les trois disciplines scolaires. Nous avons également établi un certain nombre de critères quant au profil des enseignants retenus que nous allons à présent expliciter.

La possibilité d'avoir recours à un réseau de personnes ressources ne suffit cependant pas à éviter les aléas inhérents à l'investigation sur le terrain et il a fallu composer avec les disponibilités des enseignants, la programmation de leurs enseignements, nos propres contraintes professionnelles, les directions des établissements et l'accord des familles pour les autorisations de captation. Un chef d'établissement a ainsi refusé de relayer la demande d'autorisation de captation aux parents des élèves observés en raison des contraintes organisationnelles que cela lui posait. Notre objectif étant principalement la captation du discours de l'enseignant, nous avons fait le choix de maintenir nos observations tout en sachant que les passages où des élèves apparaissent ne pourraient faire l'objet d'aucune diffusion.

2.3. Construction du terrain : la sélection des enseignants

Nos choix épistémologiques et méthodologiques nous positionnent dans une approche qualitative et compréhensive qui exclut toute possibilité de constituer un échantillon représentatif ou prétendument comme tel. La mise en place de notre recherche sur des cas multiples nécessite en revanche d'établir des critères de sélection en amont afin de construire notre terrain en lien avec notre projet de recherche et d'optimiser la validité des données collectées. Cette sélection s'est opérée d'une part pour la réalisation d'entretiens exploratoires et d'autre part pour les observations de séances de classe dans les trois disciplines scolaires.

2.3.1. Critères de sélection pour les entretiens exploratoires

La démarche de conception d'un programme de formation en FOS nécessite de réaliser différentes analyses préliminaires afin de formuler les premières hypothèses sur les besoins des apprenants et délimiter les contours de la formation (voir *Supra* Chap. V section 1.). Dans ce cadre, nous avons choisi de mener des entretiens exploratoires avec des enseignants de collège dans les trois matières scolaires étudiées. Les critères qui ont prévalu à la sélection des interviewés ont été établis dans un souci de cohérence et de diversité :

- deux entretiens minimum dans chaque discipline (diversité),
- équité entre les trois disciplines (diversité),
- ancienneté professionnelle de cinq ans au minimum des enseignants interviewés pour éviter toute focalisation sur des questions de gestion de classe qui concernent de manière plus fréquente les enseignants débutants (cohérence),

Nous avons ainsi rencontré six enseignants en histoire-géographie et trois enseignants en SVT entre janvier et juin 2015. Les enseignants de mathématiques ont été rencontrés dans un second temps, une fois prise notre décision d'ajouter cette matière à notre projet. Ces entretiens ont donc été menés entre septembre et novembre 2017.

Matières scolaires	Nombre d'enseignants rencontrés
Histoire et géographie	6
SVT	3
Mathématiques	3

Notre double statut d'enseignante en UPE2A et de chercheuse au moment des entretiens risquait de brouiller notre discours et d'amener les informateurs relais à orienter la présentation de notre projet sur la problématique spécifique de l'accompagnement des EANA et non sur leur pratique d'enseignement en classe ordinaire qui nous intéresse. Pour pallier ce biais nous avons indiqué à nos informateurs relais qu'il n'était pas nécessaire que les enseignants désignés accueillent des EANA dans leurs cours pour participer à cet entretien. Nous avons également précisé aux interviewés avant les entretiens que nous nous intéressions spécifiquement à leur pratique professionnelle pour l'ensemble des élèves et non à la question de l'inclusion des élèves allophones.

2.3.2. Critères de sélection pour les observations de séances

La phase d'investigation sur le terrain en FOS qui vise à l'observation des pratiques professionnelles *in situ* est au cœur du dispositif de formation. Dans le cadre scolaire ce principe est conservé et nécessite une observation directe des situations de scolarisation. Comme pour les entretiens exploratoires, nous avons établi plusieurs critères de sélection afin que le terrain des observations soit en cohérence avec notre projet de recherche :

- observations uniquement dans des cours de 6^e,
- un seul enseignant par matière observé pendant plusieurs séances,
- enseignants exerçant dans des établissements sans UPE2A, hors éducation prioritaire,
- ancienneté professionnelle de cinq ans minimum des enseignants dans les classes observées,
- observation de quatre séances au minimum par matière,
- collecte de l'ensemble des données écrites en lien avec les séances observées : tableau blanc, documents projetés, cahiers d'élèves, photocopiés, manuel.

Nous avons ainsi observé un enseignant dans chacune des trois matières. Pour chaque enseignant, les observations se sont déroulées avec la même classe de sixième au cours de plusieurs séances non consécutives. Pour l’histoire-géographie, nous avons par ailleurs veillé à observer des temps d’enseignement dans les deux matières respectives, ce qui nous a conduit à réaliser plus d’observations et à effectuer nos observations sur deux périodes distinctes.

Matières	Classes	Établissements	Dates des observations
Histoire et géographie (7 séances)	1 classe de 6 ^e (23 élèves)	Collège Paul Duez – Leforest (62)	12/01/2018 18/01/2018 19/01/2018 25/01/2018 02/02/2018 30/03/2018 03/04/2018
SVT (5 séances)	1 classe de 6 ^e (26 élèves)	Collège Verlaine – Wattignies (59)	17/04/2018 18/04/2018 16/05/2018 23/05/2018 30/05/2018
Mathématiques (6 séances)	1 classe de 6 ^e (23 élèves)	Collège Paul Duez – Leforest (62)	13/11/2017 21/11/2017 28/11/2017 04/12/2017 06/12/2017 15/12/2017

La délimitation ainsi établie de notre terrain de recherche permet de circonscrire la constitution de notre corpus de données tant à l’oral qu’à l’écrit. La constitution de ce corpus s’inscrit dans la démarche globale d’élaboration d’une formation en FLSco que nous allons à présent expliciter.

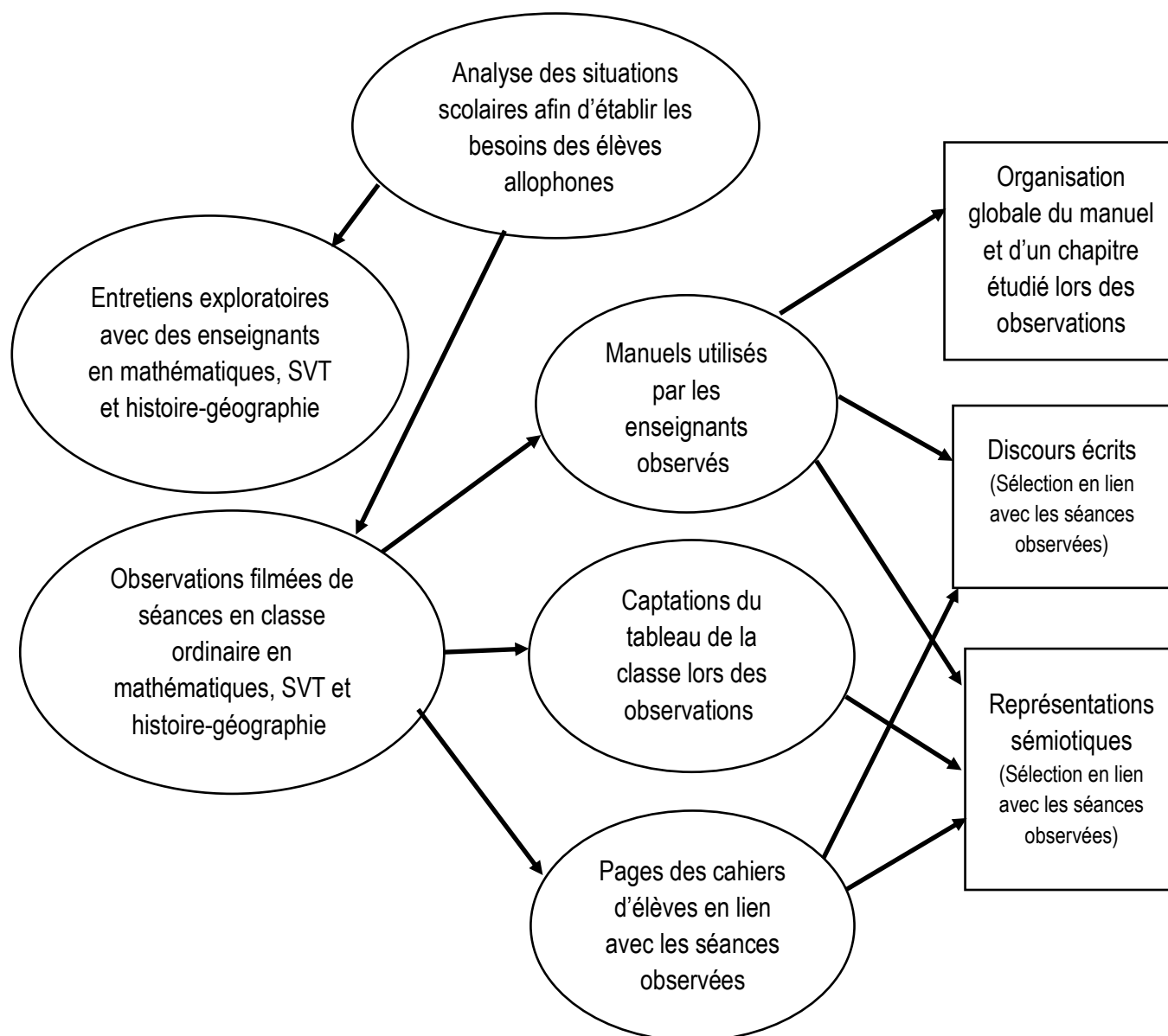
3. Construction d’un corpus multimodal et protéiforme

3.1. Notre corpus dans la perspective du FOS

Nous avons choisi de collecter un corpus diversifié de données sur notre terrain afin d’analyser les situations scolaires dans toutes leurs composantes en prenant en compte les discours oraux et écrits de manière complémentaire. Contrairement à une recherche explicative qui se donnerait pour objet l’une ou l’autre de ces caractéristiques¹⁷⁶ nous les considérons comme deux facettes indissociables de l’enseignement ce qui justifie la constitution d’un corpus protéiforme de données tel qu’il peut être réalisé en FOS dans l’analyse des situations de travail.

¹⁷⁶ Laurence Corny (2016) étudie ainsi les textes expositifs dans les manuels d’histoire-géographie et Elisabeth Faupin (2015) les interactions verbales des élèves allophones en classe ordinaire et en UPE2A.

Nous avons choisi d'observer des séances d'une classe ordinaire en histoire-géographie, en mathématiques et en SVT et de construire notre corpus des discours oraux et des discours écrits à partir de ces observations qui constituent ainsi l'axe central de nos données. Nous avons effectué une sélection des données écrites d'une part afin de circonscrire notre corpus et d'éviter qu'il ne soit trop large et d'autre part pour favoriser le croisement des données obtenues et garantir une meilleure représentativité. En effet l'observation d'un seul enseignant par discipline peut fragiliser notre corpus dans la mesure où rien ne garantit que les séances observées soient représentatives des pratiques de classe dans la discipline malgré les critères de sélection préalablement établis. C'est pourquoi il a fallu croiser les données obtenues avec les informations collectées lors de la phase d'analyse préliminaire mais aussi avec les données figurant dans les manuels scolaires qui peuvent être considérés comme des objets d'étude représentatifs des pratiques et contenus d'enseignement prescrits par l'institution. Nous synthétisons l'ensemble de notre corpus dans le schéma ci-dessous puis nous présentons successivement les différentes données qu'il comprend ainsi que les choix méthodologiques retenus pour les analyser.



3.2. Des entretiens exploratoires complémentaires

3.2.1. Construction du corpus par entretiens semi-directifs

En plus de l'analyse systémique de la situation d'enseignement/apprentissage (voir *Supra* Chap. V section 1.4.4.) et de la consultation des programmes et documents officiels, nous avons mené des entretiens exploratoires auprès d'enseignants des différentes disciplines pour collecter les « faits expérimentés » (Blanchet & Gotman, 1992) relatifs à leur pratique professionnelle. « [L]'entretien peut être utilisé comme un instrument très performant pour étudier finement les pratiques » (Kaufmann, 2011, p. 71) et il nous a ainsi permis d'une part de mettre en perspective les directives officielles en obtenant des informations sur leur mise en œuvre effective en classe et d'autre part de préparer la phase de recueil de données en faisant émerger un certain nombre d'hypothèses sur les éléments récurrents les plus pertinents à cibler dans la masse de données potentielles existantes.

Le tableau suivant synthétise les éléments du corpus afférents à ces entretiens :

Matières scolaires	Nombre d'entretiens réalisés	Nombres d'entretiens transcrits	Nombre d'entretiens analysés¹⁷⁷
Histoire et géographie	6	4	3
SVT	3	3	2
Mathématiques	3	2	2

Les entretiens en histoire-géographie sont en nombre plus importants car ils ont été les premiers réalisés et trois d'entre eux se sont avérés inexploitable pour les raisons suivantes :

- Un entretien a été mené en présence de l'enseignant d'UPE2A qui nous avait servi d'informateur relais ce qui a biaisé les données obtenues, l'essentiel des propos ayant eu trait aux élèves allophones et à la gestion de leur inclusion en classe ordinaire. De plus il s'agissait du tout premier entretien effectué et la grille d'entretien contenait certains biais.
- Un entretien a été réalisé avec un enseignant qui ne disposait finalement pas du temps nécessaire et il n'a pu être mené à son terme.
- Un entretien a été réalisé avec une enseignante qui n'avait que peu d'ancienneté professionnelle (3 ans) et qui a beaucoup focalisé ses propos sur les difficultés de gestion des élèves en secteur difficile.

¹⁷⁷ Seuls les entretiens effectivement analysés sont intégrés dans les annexes. Nous avons choisi de ne pas y faire figurer les entretiens transcrits mais non analysés afin de ne pas alourdir inutilement un corpus déjà conséquent.

Nos entretiens semi-directifs ont été réalisés à partir d'un guide thématique préalablement rédigé (voir Annexe A.0) :

- Les thèmes abordés ont été définis préalablement à partir des éléments de notre cadre théorique d'une part et des contenus des programmes officiels des disciplines d'autre part ;

- Le guide d'entretien a été élaboré dans la perspective de faire émerger des informations sur l'organisation des cours dans la discipline de l'enseignant, sur les démarches d'enseignement et sur les documents et supports utilisés ;

- La grille a été modifiée après le premier entretien car elle orientait très rapidement l'interviewé sur la question de l'intégration des élèves allophones dans les cours de la discipline (profils des élèves, points forts, points faibles, difficultés spécifiques ou communes avec les natifs en difficulté, besoins, ...). Or cette orientation plaçait l'interviewé dans une position d'insécurité et non d'expertise car il ne se sentait pas compétent pour s'exprimer sur ce public spécifique. Dès le deuxième entretien, le guide a donc été réorienté pour placer l'enseignant en position d'expert et l'interroger uniquement sur sa discipline dans une première partie et pour aborder la question des élèves allophones dans un second temps. Après deux ou trois entretiens, il est rapidement apparu que cette seconde partie sur les EANA avait peu de pertinence car les données recueillies étaient plus de l'ordre des représentations que des « faits expérimentés » et ne permettaient pas de faire émerger de réels besoins d'apprentissage pour les élèves allophones. Nous avons donc recentré le guide uniquement sur la pratique disciplinaire des enseignants en classe ordinaire en faisant abstraction de la problématique de l'inclusion des EANA.

3.2.2. Choix méthodologiques pour l'analyse

Dans la phase d'analyse, nous n'avons finalement conservé que deux ou trois entretiens par discipline qui nous sont apparus les plus représentatifs au regard des instructions officielles que nous avons préalablement étudiées. En effet ces entretiens préliminaires ne sont pas indispensables à la démarche d'élaboration d'une formation et peuvent être considérés comme des « entretiens à usage complémentaire » (Blanchet & Gotman, 1992, p. 47). Des considérations pragmatiques doivent par conséquent intervenir dans la sélection opérée sur les données, la phase suivante d'investigation du terrain étant particulièrement chronophage.

Les entretiens sélectionnés ont été intégralement retranscrits (voir Annexes A.1. à A.7). L'orthographe n'a pas fait l'objet d'un aménagement spécifique et les marques de l'oralité ainsi que les phénomènes paraverbaux et non verbaux n'ont pas été pris en compte dans la mesure où ces transcriptions sont destinées à une analyse de contenu. Les principaux signes de ponctuation ont donc été utilisés (majuscule, point, virgule, deux points, point d'interrogation, point d'exclamation) et nous n'avons pas noté les lettres élidées. En revanche la suppression d'un mot complet n'a pas été rétablie (disparition de l'adverbe « ne » dans les négations).

Nous avons retenu la technique d'analyse de contenu de type thématique, « cohérente avec la mise en œuvre de modèles explicatifs de pratiques » (*ibid.*, p. 98). En confrontant les discours des enseignants aux instructions officielles et aux principes didactiques de chaque discipline il a été possible d'établir les éléments récurrents dans l'organisation des enseignements et donc potentiellement prioritaires dans l'élaboration d'un programme de formation en FLScO. Nous reviendrons sur les apports de ces entretiens dans la conception d'une formation en FLScO dans la troisième partie.

3.3. Les observations de séances de classe

3.3.1. Construction du corpus à partir de trois cas

Les observations de classes constituent le noyau de notre corpus de données orales et écrites comme nous l'avons explicité *Supra*. Nous considérons ces séances comme des situations de scolarisation spécifiques dont l'analyse permet d'identifier les besoins d'apprentissage des élèves allophones et consécutivement d'établir les objectifs et contenus d'une formation en FLScO. Ces observations permettent de connaître le fonctionnement interactionnel en classe ordinaire et plus largement d'identifier les différents écrits auxquels les élèves sont confrontés en réception et en production. C'est pourquoi nous avons fait le choix de filmer les séances observées afin de pouvoir nous focaliser sur les interactions mais aussi sur ce que l'enseignant donne à voir, à lire et à écrire aux élèves dans sa discipline, autant d'entrées dans le corpus qui permettent une analyse multimodale des situations de scolarisation. Cette technique pose toutefois un certain nombre de difficultés au chercheur, comme le soulignent Arborio & Fournier (2010, p. 87) :

« [I]l serait naïf de penser qu'à la seule condition d'être directe, l'observation fait accéder à des événements se déroulant tels qu'ils se dérouleraient indépendamment de la configuration d'observation. »

L'observateur que nous sommes est un facteur de perturbation qui modifie le comportement des différents acteurs, a fortiori s'il est équipé d'une caméra et nous en avons conscience. Pour limiter la tension éventuelle liée à notre présence, nous avons accordé une importance particulière à notre entrée sur le terrain et à l'explicitation de notre projet et de ses objectifs tant auprès des enseignants que des élèves en soulignant sa visée didactique. Il était important que les enseignants comprennent que nous n'étions pas dans une posture d'évaluation de leur travail mais simplement d'analyse de situations scolaires dans leur discipline dans une perspective langagière. Nous avons ainsi bien précisé notre positionnement dans le champ de la didactique des langues et non dans celui des sciences de l'éducation et des didactiques disciplinaires.

Par ailleurs l'utilisation de la caméra pose plus de contraintes techniques en termes de captation de données que le dictaphone : où placer la caméra dans la classe par rapport aux types de

données à collecter ? Faut-il une caméra sur pied fixe ou une caméra portée ? L'observateur doit-il ou non se déplacer ? Nous avons fait le choix de tenir la caméra à la main et de nous focaliser sur l'enseignant, acteur principal de l'interaction en situation scolaire. Cette technique de captation apporte une certaine souplesse en cas de déplacement de celui-ci et permet également de nous focaliser plus facilement sur certains éléments de la séance (documents, objets, actions, ...). En revanche nous n'avons effectué aucun déplacement dans la classe¹⁷⁸ afin de ne pas perturber de manière excessive le déroulement de la classe. Nous n'avons donc pas cherché à enregistrer les interactions duelles entre l'enseignant et certains élèves, celles-ci nécessitant un outillage technique plus large et complexe. Si les images sont de moindre qualité qu'avec un dispositif fixe, cette option nous a apporté beaucoup plus de souplesse au cours des différentes séances (zoom sur le tableau, suivi de l'enseignant dans ses déplacements).

Le tableau suivant synthétise les éléments du corpus afférents aux enregistrements de séances :

Matières scolaires	Nombre de séances captées	Nombre de séances transcrites	Nombre de séances traitées par tableau synoptique
Histoire et géographie	7 séances	6 séances	5 séances
SVT	5 séances	4 séances	4 séances
Mathématiques	6 séances	5 séances	3 séances

Trois séances n'ont pas été retenues pour la phase d'analyse soit parce que la configuration et le type d'activités n'ont pas permis une bonne captation des données (séances d'aide personnalisée avec travail en autonomie important sans prise de parole magistrale), soit parce qu'un problème technique s'est posé.

3.3.2. La question délicate de la transcription des données

L'étude des discours oraux nécessite d'avoir recours à l'écrit afin d'en permettre l'analyse et la question de la transcription impose au chercheur des choix sur ce qu'il donne à lire de l'observable. Faut-il transcrire l'intégralité des données ou une partie ? Dans ce cas selon quels critères s'opère la sélection ? Quels phénomènes transcrire ? Comment les faire apparaître dans le corpus ? Comment les analyser ? Quelles conventions choisir ? Dans le cadre de l'analyse des

¹⁷⁸ Nous avons dérogé à cette règle que nous avons préalablement établi lors d'une séance de travaux pratiques en SVT nous avons suivi l'enseignant en fond de classe pour la présentation des directives à un demi-groupe classe. Ce choix se justifie par l'intérêt à capter les interactions de la classe lors de manipulation d'objets afin d'en déterminer les spécificités éventuelles.

interactions en classe, il importe de pouvoir rendre compte de certains phénomènes non verbaux et paraverbaux récurrents mais aussi de faire apparaître les dimensions polylogale, praxéologique et plurisémiotique de l'enseignement sur le modèle du cadre d'analyse proposé par Bouchard (1998, p. 2) comme « évènement praxéologique "situé" » :

La transcription doit par conséquent rendre possible l'analyse des phénomènes observés à un double niveau pragmatique et linguistique. C'est pourquoi nous avons choisi de retranscrire l'intégralité des séances filmées, de spécifier certains phénomènes paraverbaux et de faire apparaître des annotations sur les phénomènes non verbaux observés avec un chronométrage lors de la projection de documents et de la production de traces écrites manuscrites sur le tableau blanc afin d'en faciliter le repérage pour la phase d'analyse.

Quinze séances retenues pour l'analyse ont été retranscrites en orthographe aménagée et les conventions de transcription sont précisées en annexes (Cf Annexe F.0.). Ces transcriptions ont été réalisées linéairement et les retours à la ligne indiquent les changements de tours de parole. Les séances sont codifiées par discipline et numérotées dans l'ordre chronologique de leur réalisation :

HG1 à HG6	Séances d'histoire-géographie 1 à 6
SVT1 à SVT4	Séances de Sciences de la Vie et de la Terre 1 à 4
MATH1 à MATH5	Séances de mathématiques de 1 à 5

3.4. Les données écrites : tableau blanc, manuel et cahier d'élève

Afin d'appréhender les situations scolaires dans toutes leurs composantes, le corpus écrit a été construit à partir des observations de classe qui ont constitué le socle de notre collecte de données. Pour chaque discipline scolaire nous avons retenu trois sources de données complémentaires : le cahier des élèves, le tableau blanc de la classe et le manuel scolaire. Ce dernier a également été analysé de manière plus globale dans son organisation générale. Nous avons par ailleurs effectué un travail de sélection des données à partir de ces sources afin de constituer un corpus cohérent et représentatif. Les critères de sélection ont été définis à partir d'une part des caractéristiques du FLSco établies dans le cadre théorique et d'autre part des données obtenues lors des analyses préliminaires, notamment par le biais des IO et des entretiens exploratoires.

Pour chaque discipline nous avons donc retenus les données suivantes :

Matières scolaires	Documents écrits collectés
Histoire et géographie	<input checked="" type="checkbox"/> écrits sur le tableau blanc <input checked="" type="checkbox"/> documents iconographiques projetés au tableau <input checked="" type="checkbox"/> manuel scolaire de la classe <input checked="" type="checkbox"/> cahier d'un élève (cahier comprenant l'histoire et la géographie)
SVT	<input checked="" type="checkbox"/> écrits sur le tableau blanc <input checked="" type="checkbox"/> documents iconographiques projetés au tableau <input checked="" type="checkbox"/> manuel scolaire de la classe <input checked="" type="checkbox"/> cahier d'un élève
Mathématiques	<input checked="" type="checkbox"/> écrits sur le tableau blanc <input checked="" type="checkbox"/> documents iconographiques projetés au tableau <input checked="" type="checkbox"/> manuel scolaire de la classe <input checked="" type="checkbox"/> cahier d'un élève (cahier de leçon)

Même si les observations n'ont pas permis de couvrir la totalité des séances en relation avec le chapitre étudié lors de notre venue dans la classe, à l'écrit, pour chaque matière, nous avons étendu le recueil de données à la totalité du chapitre afin de garantir une meilleure représentativité des données collectées. Les chapitres étudiés par les enseignants lors des observations sont précisés ci-dessous.

Mathématiques	Histoire-géographie	SVT
<ul style="list-style-type: none"> - Les figures usuelles (le cercle) - Addition, soustraction, multiplication 	<ul style="list-style-type: none"> - Le monde des cités grecques - Habiter une métropole - Le monde habité 	La fabrication des aliments

3.4.1. Le manuel scolaire : une source de données incontournable

Le manuel constitue un objet emblématique de la littéracie scolaire comme nous l'avons montré dans notre cadre théorique. Il s'est donc imposé très rapidement comme objet d'étude essentiel dans notre projet de conception de formation en FLSco. Toutefois après analyse des entretiens exploratoires il apparaît qu'il n'est pas systématiquement utilisé par les enseignants comme l'illustrent les propos suivants :

Non en fait le manuel ils ne le prennent jamais. Il reste à la maison. (Annexe A.1. lg 158)

Je ne l'utilise pas de manière régulière mais sur certains chapitres qui sont bien faits dans le livre je vais plutôt privilégier le livre et sinon en général j'aime bien aussi fabriquer mes Powerpoint (Annexe A.3. lg 78-80)

Non. Pas beaucoup. En 6e pas du tout ou très peu parce que normalement, comme tout doit être pris dans l'environnement du collège, ça a pas trop de sens de prendre des choses qui sont pas sous les yeux des élèves. Et après un petit peu plus dans les classes 4e et 3e parce qu'il y a des choses effectivement qu'on ne peut pas avoir sous la main. (Annexe A.5. lg 64-67)

Ce constat est partagé par l'IGEN dans le rapport qu'elle consacre au manuel scolaire (2010, p. 45) :

« Bien conscients du caractère partiellement aléatoire du choix d'un manuel, (...) et en l'absence de repères associés à des recommandations officielles ou de labels émanant de l'institution, les enseignants ont tendance à relativiser l'importance de la qualité du manuel utilisé par les élèves, pour compenser d'éventuels manques par la production de ressources complémentaires. »

Il n'en demeure pas moins une source de données pertinente car « à l'origine de tout manuel scolaire se trouve un texte – le programme – élaboré et édicté par la puissance publique et publié par ses soins au bulletin officiel de l'éducation nationale (BOEN). » (*ibid.*, p. 32). Les éditeurs s'appuient sur les instructions officielles tant sur le plan de la démarche didactique que des compétences visées. Il a donc toute sa place dans l'analyse des situations de scolarisation même s'il n'est pas systématiquement présent dans les séances que nous avons observées, d'autant qu'il est par ailleurs utilisé par les enseignants comme banque de documents, de supports et d'activités pédagogiques pour construire leurs cours :

En fait depuis que j'ai le vidéoprojecteur / c'est moi qui sélectionne les documents que je préfère, ceux qui me semblent le plus parlant (Annexe A.1. lg 161-162)

« [J]e préfère m'intéresser en profondeur à ce qu'il y a dans le manuel comme ça ils l'ont tout le temps, je le connais par cœur et je peux les orienter dessus et c'est des ressources qu'ils ont tout le temps. » (Annexe A.7. lg 97-99)

L'IGEN (*ibid.*, p. 8) souligne également cet usage très fréquent du manuel comme document ressource en dehors des séances de classe par les enseignants :

« La plupart des professeurs, dans une grande majorité de disciplines et de spécialités, consultent, lorsqu'ils existent, les manuels scolaires des niveaux de classe correspondants, dans le cadre de leur préparation de cours. Ils y recherchent des approches (parfois pour les adapter), des contenus (lorsque ceux-ci peuvent leur échapper), des documents, des illustrations, des thèmes d'études ou d'exercices, pour des transpositions, pour des contrôles, etc. »

À la lecture de ces informations il a semblé judicieux de sélectionner une partie des éléments constitutifs du manuel.

Les trois ouvrages retenus sont ceux utilisés par les enseignants que nous avons observés. Il s'agit de manuels récents, édités après 2015, conformes aux dernières IO en vigueur. Nous avons fait le choix de ne pas réaliser une analyse complète des manuels de la première à la dernière page mais de sélectionner des pages représentatives de la structuration du manuel en lien avec les chapitres étudiés par les enseignants lors des observations.

Nous avons systématiquement analysé l'organisation générale de ces manuels à un niveau macro ainsi que l'organisation d'une unité à un niveau méso. La sélection de doubles-pages spécifiques

en histoire-géographie a été effectuée grâce aux informations obtenues lors des entretiens exploratoires :

Sur le chapitre qu'on vient de faire, ils commencent par une tâche complexe. Ils travaillent en groupe et ils ont une mise en situation. (...) Je leur mets quatre documents et à partir des quatre documents, un plan, une description, une carte et une reconstitution de l'Acropole, ils doivent se servir de ces documents pour tirer des informations qui vont leur permettre de décrire Athènes au 5e siècle avant JC.. (...) La géo c'est différent (...). On fonctionne beaucoup en étude de cas en géographie depuis quelques années. (Annexe A.1. lg 50-80)

En SVT, les observations ayant permis de suivre plusieurs séances du même chapitre sur la fabrication des aliments, nous avons retenu les pages du manuel correspondantes. Enfin en mathématiques, nous avons sélectionné un seul chapitre pour l'étude de l'organisation globale mais deux pour la collecte des textes et des représentations sémiotiques afin de couvrir deux domaines mathématiques différents, la géométrie et le calcul, et ainsi avoir une meilleure représentativité des données dans cette discipline où les représentations sémiotiques sont complexes à appréhender.

Disciplines	Titre et éditeur	Données sélectionnées
Histoire-géographie	<i>Histoire géographie Enseignement moral et civique 6^e cycle 3</i> HAZARD-TOURILLON A.-M., COTE S. (dir.), Nathan, 2016	- Chapitre d'histoire : « Le monde des cités grecques » - Chapitres de géographie : « Habiter une métropole » - Doubles-pages en histoire : pp. 68-69 + pp 72-73 - Doubles-pages en géographie : pp.178-179 + 179-180
Sciences de la Vie et de la Terre	<i>Sciences et technologie 6^e</i> JUSSERAND Y., SACHE M., Bordas, 2016	- Chapitre de SVT : « Les origines et la conservation des aliments » - Doubles-pages : pp. 82-83 + 84-85 + 92-93
Mathématiques	<i>Trans math 6^e</i> CARLOD V. et al., Nathan, 2016	- Chapitres de mathématiques : « Addition, soustraction, multiplication » et « Les figures usuelles » (le cercle) - Pages : 196-197 + 198-199 + 204-205

3.4.2. Le cahier d'élève : « support ordinaire du travail scolaire »

En général, les cahiers et classeurs des élèves sont peu exploités en sciences de l'éducation comme en didactique des langues. Quand ils le sont c'est le plus souvent à des fins de collecte de productions d'élèves étudiées comme traces des procédures d'apprentissage. Ce n'est pas l'option retenue dans notre recherche et nous les considérons, à l'instar de Chartier et Renard (2000), comme « des supports ordinaires du travail scolaire » qui ont donc toute leur place dans une analyse des situations de scolarisation :

« Aucun maître ne peut conduire les activités de la classe sans co-gérer avec les élèves leurs outils de travail. (...) Vitrites du travail de la classe, les supports d'écriture témoignent publiquement du travail de l'élève (...) autant que de celui du maître (...). » (*ibid.*, pp. 136-137).

En effet une observation attentive des cahiers et autres écrits de travail des élèves au sein de la classe apporte d'autres types de données, complémentaires aux observations de classe et à l'analyse des supports institutionnels (programmes, manuels). Ils permettent de déterminer les documents pédagogiques proposés par l'enseignant ainsi que les consignes et questions éventuelles qui s'y rapportent. Sur le plan méthodologique, ils peuvent également apporter des informations en termes d'organisation et de mise en forme de la leçon et autres traces écrites qu'ils comportent. Enfin c'est dans le cahier que figure la leçon que les élèves doivent copier et apprendre et non dans le manuel scolaire qui est utilisé à d'autres fins. Par ailleurs, cette source de données présente l'avantage de pouvoir travailler sur une période plus longue puisqu'il est possible de recueillir les discours écrits d'une année complète, ce que ne permet pas l'observation directe. Nous n'avons cependant pas retenu cette option d'une étude longitudinale dans la mesure où nous avons privilégié les données écrites en lien direct avec les séances de classe. C'est pourquoi nous n'avons sélectionné que les pages des cahiers en relation avec les chapitres étudiés lors des observations.

3.4.3. Le tableau blanc à l'ère du numérique

La trace écrite au tableau est représentative de l'enseignement disciplinaire et « contribue à la définition des objets de la discipline, de ses valeurs et de ses hiérarchies » (Nonnon, 2004, p. 18). Le tableau constitue donc également un « support ordinaire » de la classe auquel les élèves allophones sont confrontés quotidiennement.

Au-delà des traces écrites de l'enseignant, il est un médium privilégié dans les activités de la classe car le discours de l'enseignant se construit le plus souvent en lien avec les éléments textuels et sémiotiques qui y figurent ou y sont projetés. Cette tendance s'accroît depuis plusieurs années « avec le numérique et le renouvellement considérable des usages qu'il induit » (IGEN, 2010, p. 1) La généralisation des vidéoprojecteurs, des manuels numériques et des TBI reconfigure ainsi les pratiques pédagogiques des enseignants. C'est pourquoi nous avons choisi d'intégrer les éléments figurant au tableau dans l'analyse des situations de scolarisation.

Nous avons utilisé un logiciel de capture d'écran afin de pouvoir collecter des images du tableau de la classe dans les vidéos réalisées. Comme nous l'avons précisé précédemment, nous avons inclus des annotations chronométrées dans les transcriptions qui ont facilité le repérage des ajouts, des changements et des suppressions d'éléments écrits ou visuels au tableau par l'enseignant pendant les séances de classe. Les images captées ont été codées de manière à faire apparaître la discipline, le numéro de la séance et le minutage sur l'enregistrement vidéo (Ex : HG2 20-31 signifie que l'image a été captée pendant la deuxième séance en histoire-géographie à 20 minutes et 31 secondes) ; elles ont ensuite été archivées par discipline. La captation de tous les tableaux a nécessité un traitement systématique de toutes les vidéos après la réalisation des

transcriptions. Notons que le procédé utilisé n'a pas toujours permis d'obtenir des images d'une grande netteté. Si cela n'entrave pas leur utilisation pour la phase d'analyse, elles ne peuvent en revanche être exploitées pour la phase ultérieure de sélection de supports dans l'élaboration didactique.

4. Choix méthodologiques d'analyse du corpus dans une perspective d'élaboration de formation

Dans le cadre de notre projet nous avons retenu quatre axes d'analyse complémentaires pour pouvoir couvrir la totalité de notre corpus en gardant par ailleurs à l'esprit sa finalité didactique car il ne s'agit pas de réaliser une description détaillée et exhaustive des corpus oraux et écrits mais d'identifier des besoins d'apprentissage prioritaires pour les élèves allophones dans le cadre d'une formation en FLScO. Nous ne revenons pas sur l'analyse des entretiens exploratoires que nous avons présentée *Supra* et nous attachons spécifiquement à l'analyse des situations de scolarisation que nous avons sélectionnées.

4.1. Le synopsis : un outil d'analyse des observations filmées

Si la part langagière est largement dominante en FLScO, un certain nombre de ses composantes ne peut toutefois pas être analysées par cette unique entrée. Dans certaines disciplines scolaires comme le sport ou les disciplines artistiques le langage corporel tient une place fondamentale¹⁷⁹. De même en sciences, la manipulation de certains objets pour réaliser des expériences ou des observations nécessite une part d'actions importante. Enfin, différents registres sémiotiques, comme le langage algébrique en mathématiques ou le croquis en géographie, peuvent être utilisés avec un minimum de recours à des compétences langagières ou peuvent être imbriqués dans les discours produits. Ces données doivent être prises en compte lors de la phase d'analyse car elles jouent un rôle important dans la réussite de l'inclusion scolaire des EANA. Cette perspective élargie interroge le chercheur sur « la visibilité des phénomènes qui se produisent en classe » (Cicurel, 2011, p. 48.) et sur le traitement analytique qu'il effectue. Différentes méthodologies d'analyse sont alors convoquées qui permettent de prendre en compte d'autres paramètres que le seul discours de l'enseignant dans la classe¹⁸⁰ : communication non verbale (gestes, postures, silences, regards, ...), aspects paraverbaux, verbalisation sur la pratique, etc.

¹⁷⁹ C'est pourquoi on considère que ces matières sont plus faciles à intégrer pour des élèves allophones car ils peuvent procéder plus facilement par imitation et y comprendre les apprentissages en jeu.

¹⁸⁰ Voir à ce propos la thèse de Brahim Azaoui (2014) *Coconstruction de normes scolaires et contexte d'enseignement. Une étude multimodale de l'agir professoral*. Sous la direction de N. Auger, Université Paul Valéry-Montpellier III.

Parmi les différents outils méthodologiques utilisés, nous retenons une analyse des séquences d'enseignement par le biais du synopsis. Développé par l'équipe du GRAFE¹⁸¹ de l'université de Genève (Dolz, Ronveaux & Schneuwly, 2006) dans le but d'étudier les objets enseignés en classe de français, cet outil permet d'avoir « une vision holistique de la séquence de travail » en traitant et concentrant des données recueillies dans la classe de manière séquentielle et hiérarchique (*ibid.* p. 175)¹⁸². Selon les auteurs, les intérêts de cet outil sont nombreux car il permet :

- d'avoir une multiplicité de points de vue sur l'objet enseigné,
- de l'analyser par niveau hiérarchique en saisissant les relations entre les unités définies,
- de décomposer les dimensions de l'objet,
- d'opérer plus facilement des comparaisons,
- d'adopter une démarche multifocale (*ibid.*).

D'autres chercheurs ont repris cet outil méthodologique polyvalent pour analyser les pratiques enseignantes en l'adaptant à leur problématique (Blaser, 2009 ; Falardeau & Simard, 2011) car il présente l'avantage de réduire, découper et hiérarchiser les données recueillies au cours des observations filmées en un texte présenté sous une forme tabulaire qui permet l'analyse et la comparaison sans recourir aux transcriptions de séquences. Selon Falardeau et Simard (*op. cit.*, p. 117), « il peut être utilisé pour le traitement de données issues d'autres domaines, en fonction d'autres cadres théoriques ou conceptuels qui jouent un rôle central dans le découpage et la hiérarchisation des épisodes retenus. »

Dans le cadre de l'élaboration d'une formation en FLSco, il nous semble que le recours à un tableau synoptique présente un intérêt car il constitue un outil qui permet de « restituer simultanément deux types d'informations, le discours de l'enseignant et les chaînes d'action » (*ibid.*, p. 105) et d'analyser les situations scolaires observées au niveau macro et micro. Notre tableau synoptique s'inspire donc des travaux de Dolz et *al.* dans la démarche et la mise en forme des données mais nous les avons adaptés à notre projet de recherche. Nous avons élaboré un tableau pour chaque séance de classe analysée en suivant la même démarche que nous présentons

¹⁸¹ Groupe romand d'analyse du français enseigné

¹⁸² Les chercheurs procèdent en plusieurs étapes successives après la réalisation de la transcription intégrale de la séquence d'enseignement :

- ils prennent connaissance de l'intégralité de la séquence en lisant le verbatim et réalisent un premier découpage séquentiel et un étiquetage des unités dégagées ;
- ils dégagent le niveau 0 de leur analyse qui correspond au niveau des activités scolaires ;
- ils opèrent des regroupements d'unités séquentielles, leur attribuent un niveau hiérarchique et créent un codage pour faire ressortir la logique de l'action didactique ;
- ils rédigent un synopsis qui reformule et synthétise les unités séquentielles.

à présent :

• **Phase 1 : lecture intégrale de la transcription :**

Dans un premier temps nous avons réalisé une lecture intégrale de la transcription dans une « attitude d'attention flottante » (Dolz et *al.*, *op. cit.*) de manière à effectuer un premier découpage de la séance à partir de l'activité de l'enseignant et relever éventuellement d'autres traits significatifs en annotant la transcription. Nous avons ensuite procédé à une deuxième lecture pour confirmer ce premier découpage, le modifier éventuellement et l'affiner en identifiant des sous-unités. Nous avons ainsi construit la première partie de notre tableau en marquant les unités englobantes au niveau N et les sous-unités au niveau N-N¹⁸³, et en indiquant pour chaque niveau les repères à partir de la numération des lignes de la transcription. Nous avons procédé à la rédaction de la description du synopsis proprement dit c'est-à-dire à un « résumé narrativisé des unités » (Falardeau & Simard, *op.cit.*) en étiquetant chaque unité et sous-unité par un titre afin de faciliter l'identification des différents moments de la séance. Les découpages, le choix des titres et la formulation de la description ont été réalisés grâce aux connaissances préalables obtenues lors des analyses préliminaires (connaissance des démarches didactiques, programmes des disciplines, entretiens exploratoires).

Ce premier découpage permet d'analyser la situation à un niveau macro en identifiant les grandes phases de la séance telles qu'elles sont organisées par l'enseignant. Il correspond aux deux premières colonnes du tableau et aux découpages linéaires avec indication des étiquetages en caractères gras.

Niveaux / Repères	Description	
1. l1 à l5	Démarrage de la séance	
1.1. l1 à l5	Gestion de classe L'enseignant contrôle les absences	
1.2. l5 à l48	Rappel du cours précédent - L'enseignant interroge les élèves sur les informations apportées par l'extrait de film - L'enseignant rappelle les notions de cité mère et colonie et du lien entre les Grecs et la Méditerranée	
2. l48 à l146	Etude de document : questionnaire individuel	
2.1. l48 à l104	Présentation de l'activité et passation des consignes - L'enseignant demande aux élèves de prendre une double	

¹⁸³ Nous n'avons pas opéré de découpage supplémentaire, notre objectif étant d'analyser la structure globale d'une séance et non à une analyse fine de la séance dans le cadre d'une recherche descriptive.

• Phase 2 : analyse des unités et des sous-unités :

Dans un deuxième temps nous avons repris chaque unité et sous-unités et nous les avons analysées selon trois entrées :

- 1/ une colonne pour les activités de communication langagière réalisées par l'élève en référence au CECRL : compréhension orale (CO), production orale en continu (PO), interaction orale (IO), compréhension écrite (CE) production écrite (PE) ; pour cette dernière nous avons par ailleurs spécifié s'il s'agissait d'une réelle activité de production ou d'un travail de copie uniquement ;
- 2/ une colonne indiquant les supports et documents utilisés par l'enseignant avec les modalités de diffusion (consultation du manuel, vidéoprojection collective, photocopié, ...) ;
- 3/ une colonne analysant la dimension pragmatique des interventions langagières de l'enseignant au cours de chaque unité à partir des principaux actes de langage réalisés.

Ce dernier axe nécessite quelques précisions. Nous avons analysé *Supra* (voir Chap. I, sous-section 4.3.2.) les spécificités des interactions orales dans la classe et leur caractère ritualisé. Elles relèvent en effet le plus souvent d'une organisation planifiée qui correspond à des conventions culturelles largement implicites qui peuvent être difficiles à appréhender pour un élève allophone, a fortiori s'il n'a jamais été scolarisé. En identifiant la structuration des échanges didactiques mais aussi non didactiques, il peut avoir une compréhension de la finalité du discours de l'enseignant qui dépasse une simple compréhension littérale de ce qui se dit en classe comme le remarque Faupin (2015, p. 271) :

« [C]es routines sont rassurantes pour les élèves car elles sont des indicateurs clairs de l'activité en train de se réaliser ou des marqueurs de transition entre deux types d'activités. Implicitement, elles donnent aux élèves des informations sur la conduite à tenir, sur ce que le professeur attend d'eux à un moment précis de la séance. »

C'est pourquoi nous avons voulu identifier les principaux actes de langage réalisés par l'enseignant afin de déterminer la valeur illocutoire de ses interventions langagières au cours des différentes phases qui structurent une séance. Dans la perspective interactionniste qui est la nôtre, la notion d'acte de langage nous apparaît en effet comme une clé pertinente pour l'analyse de discours malgré les problèmes qu'elle pose¹⁸⁴. Nous souscrivons ainsi au point de vue de Kerbrat-Orecchioni (2008, p. 185) :

« Les actes de langage sont des réalités linguistiques "incontournables", car les valeurs illocutoires, directes et indirectes, font partie intégrante du sens des énoncés et des textes. »

La finalité de notre analyse n'est pas de proposer une description fine de l'organisation hiérarchique des interactions telle qu'elle peut être faite en analyse de discours, mais d'emprunter

¹⁸⁴ Selon Kerbrat-Orecchioni (2008, p. 140) deux problèmes principaux persistent dans l'analyse des actes de langage : celui de « l'identification des *speech acts* et celui des relations existant entre les actes de langage et les autres types d'actes ».

les outils d'analyse élaborés dans ce cadre pour définir les actes de langage significatifs dans le discours de l'enseignant dans une perspective interactionniste¹⁸⁵.

Nous avons pris appui sur les travaux de Sinclair et Coulthard (1975), les premiers à avoir proposé un modèle d'analyse du discours en classe en distinguant cinq niveaux : *Lesson, Transaction, Exchange, Move, Acts* que Faupin (*op. cit.*, p. 297) traduit par : la leçon, les transactions, les échanges, les mouvements et les actes. Notre emprunt se limite à l'analyse du discours en actes qui constituent le plus petit rang d'analyse proposé par les auteurs. Ils identifient ainsi vingt-deux actes (*Discourse acts*) qui sont liés à la dimension fonctionnelle des interventions de l'enseignant et des élèves. Nous conservons treize des vingt-deux entrées qui correspondent dans le cadre de notre analyse aux descriptions suivantes.

Tableau n°15 - Typologie des actes de langage du discours didactique de l'enseignant (d'après Sinclair & Coulthard, 1975) :

Actes	Description
<i>Ouverture</i>	Pour démarrer une nouvelle activité ou une nouvelle phase d'activité.
<i>Elicitation</i>	Pour obtenir une contribution verbale de l'élève. L'enseignant peut solliciter un seul élève ou plusieurs élèves. Types d'élicitations : - Elicitation pédagogique : 1 ^{ère} phase de la triade IRE (Interrogation / Réponse / Evaluation) - Elicitation de l'élève (question souvent de nature méthodologique ou organisationnelle) - Elicitation non pédagogique (question « réelle » pour laquelle l'enseignant ne connaît pas la réponse)
<i>Réponse</i>	Pour répondre à une élicitation. - 2 ^e phase de la triade IRE ou réponse à une question « réelle » de l'enseignant. - Réponse de l'enseignant à une question d'un élève (question « réelle »)
<i>Evaluation</i>	Pour accepter (totalement ou partiellement) ou refuser la réponse d'un élève. 3 ^{ème} phase de la triade IRE L'évaluation peut être positive (acceptation) ou négative (refus).
<i>Directive</i>	Pour produire une action de l'élève (réponse actionnelle). La directive peut porter sur : - le respect des règles de vie de la classe (<i>levez la main, laissez-le parler</i>), - l'organisation générale du travail (prendre un cahier, sortir le manuel, écrire la date, regarder le tableau, ...) - la méthodologie pour réaliser une tâche (choix des couleurs, mise en page, stratégies, protocole de manipulation d'un objet, ...).
<i>Information</i>	Pour apporter une information
<i>Précision</i>	Pour donner un exemple, une justification, apporter une information complémentaire, donner la définition d'un terme à l'information principale. Peut principalement compléter une information, une directive ou une élicitation.

¹⁸⁵ Kerbrat-Orecchioni (*op. cit.*) distingue la notion d'acte de langage employée dans une première acception limitative et hors contexte telle qu'elle a été initialement définie par Austin et Searle et dans une acception plus large dans le champ de la linguistique pragmatique et interactionniste. Dans cette perspective, elle s'avère efficace pour « rendre compte des discours, envisagés comme des séquences d'actes de langage, dont l'agencement varie selon que l'on a affaire à un discours de nature monologique ou dialogale ». (*ibid.*, p. 158).

<i>Relance</i>	Pour relancer l'élicitation ou la directive soit après une interruption, un aparté, soit parce que les élèves ne sont pas assez rapides, soit parce qu'ils n'apportent pas l'action ou la réponse attendue (réponse erronée ou incomplète).
<i>Contrôle</i>	Pour s'assurer de la compréhension d'un ou plusieurs élèves ou veiller au bon déroulement de l'activité.
<i>Régulation</i>	Pour assurer la gestion de classe (obtenir le silence, recadrer un élève, obtenir l'attention, gérer les interactions, le temps ou les déplacements, ...) Peut être destinée à toute la classe, à un groupe d'élèves ou à un seul élève.
<i>Rappel</i>	Pour rappeler une information déjà vue précédemment dans la séance ou au cours d'une séance précédente.
<i>Métadiscours</i>	Pour aider les élèves à se repérer dans le déroulement de la séance. 3 types de métadiscours différents : - métadiscours organisationnel : l'enseignant donne des informations de planification, d'organisation du travail à venir - métadiscours actionnel : l'enseignant une action en cours
<i>Conclusion</i>	Pour conclure et/ou synthétiser une séquence d'échanges visant à construire une connaissance disciplinaire ou une méthodologie de travail.

Nous ne proposons pas une analyse complète de toutes les interventions mais nous focalisons plus spécifiquement sur celles qui concernent l'enseignant et que l'élève allophone doit identifier prioritairement. De plus, nous n'analysons pas la totalité des interventions de manière linéaire et exhaustive mais nous attachons à identifier les fonctions principales du discours de l'enseignant dans chaque unité ou sous-unité préalablement identifiée et nous proposons quelques exemples, extraits des transcriptions, pour chaque fonction afin de présenter dans le tableau synoptique les formes discursives utilisées.

Activités langagières des élèves	Documents / supports	Fonction de l'intervention de l'enseignant	Exemples
PE	- Tableau de Dali vidéoprojeté - Feuille	Directive Régulation Contrôle	- <i>asseyez-vous</i> - <i>j(e) vous fais passer la feuille XXX hier</i> - <i>bon Emma ↑ c'est pour quand ?</i> - <i>c'est bon tout le monde s'est fait un avis sur l'œuvre de Dali ?</i>
IO	- Cahier des élèves	Rappel Directive Elicitation	- <i>hier on avait commencé à travailler sur l'exercice numéro quarante</i> - <i>on ouvre les <u>cahiers</u>:</i> - <i>qui n'a pas terminé son exercice ?</i> - <i>les autres ? /// j(e) continue à faire confiance ?</i> - <i>on avait corrigé lesquels ?</i>
IO à partir d'un exercice écrit	- Exercice vidéoprojeté au tableau - Cahier des élèves	Elicitation Rappel	- <i>est-ce que quelqu'un est capable de m(e) réexpliquer comment on fait pour le a ?</i> - <i>qu'est-ce qu'i(l) y a après la virgule ? / i(l) y en a combien ?</i> - <i>dans le ↑ // le résultat d'une multiplication / c'est quoi ?</i> - <i>i(l) y a deux chiffres après la virgule et du coup ↑</i> - <i>c'est à c(e)t endroit-là qu'on a rajouté des zéros</i> - <i>et zéro virgule quatre multiplié par vingt-cinq on avait trouvé dix</i>

• **Phase 3 : identification des caractéristiques discursives et linguistiques :**

Enfin nous avons effectué une dernière lecture des unités et sous-unités afin d'identifier les principales caractéristiques discursives que nous avons fait apparaître dans une dernière colonne du tableau synoptique. Pour cette dernière partie, qui se situe plus classiquement dans le cadre d'une analyse linguistique de corpus, nous avons cherché à identifier des récurrences et des spécificités dans le discours de l'enseignant dans le lexique (lexique scolaire, lexique spécialisé de la discipline, métalangage), la structuration syntaxique des énoncés, les types de propositions, les temps et modes verbaux, les auxiliaires de mode, les connecteurs (logiques, temporels, spatiaux), le système pronominal, les déictiques, etc.

Caractéristiques langagières Traits linguistiques
- lexique scolaire : <i>tableau / feuille / brouillon / page / documents</i> - métalangage : <i>mise en page</i> - lexique spécialisé : <i>résolution de problème / opération / calcul</i> - connecteurs logiques et temporels : <i>alors / aujourd'hui / dès que / d'abord / deuxièmement / et / parce que / enfin / comme / pour que / mais / si</i> - outils interrogatifs : <i>est-ce que</i> - structures présentatives : <i>c'est / il y a</i> - subordonnée relative (<i>qui / que / ce que / ce qui</i>) - déictiques contextuels : <i>là</i> - futur périphrastique et futur simple (planification du travail) : <i>on pourra / on verra / on va lancer</i> - temps du passé (rappel) : <i>on a déjà parlé</i>

Le tableau synoptique ainsi construit permet une analyse multidimensionnelle des séances de classe qui combine trois niveaux :

- un niveau macro pour la structuration globale de la séance en unité et sous-unité,
- un niveau méso pour les différents actes de langage produits par l'enseignant qui permettent d'identifier les principales fonctions de ses interventions dans une perspective pragmatique,
- un niveau micro pour une analyse discursive et linguistique du discours.

Il constitue un outil d'analyse multimodal et polyvalent qui regroupe en un seul document les différents points de focalisation permettant d'analyser les situations de scolarisation. Ces choix méthodologiques s'inscrivent pleinement dans le champ de l'analyse interactionnelle (Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; Mondana, 2006 ; Traverso, 2012 ; Fillietaz, 2018) en accordant une place importante au contexte et à la multimodalité de interactions, notamment en intégrant les documents et supports sur lesquels porte une grande partie des échanges.

Cette analyse des interactions orales se combine avec l'étude des discours écrits collectés en lien avec les observations.

4.2. Notre grille d'analyse des manuels

Nous avons conçu une grille permettant d'analyser l'organisation des chapitres des manuels dans les trois disciplines scolaires. L'élaboration de notre grille a été précédée d'une revue de la littérature existante concernant les manuels en DDL et en sciences de l'éducation. Ces recherches s'inscrivant dans des domaines différents avec des objectifs très variés, nous n'avons retenu que les travaux qui proposent des critères pertinents pour répondre à la visée didactique de notre analyse en se plaçant du point de vue de l'élève et en prenant en compte les niveaux macro et micro :

« Il faut penser que pour un enfant qui doit travailler avec un manuel, cela fait vraiment beaucoup de signaux qu'il lui faut comprendre, avant même d'avoir lu les textes ou commencé des exercices : organisation générale, organisation des chapitres, des pages, rôle des couleurs, des pictos, de la typographie. Ces caractères sont tous particuliers aux manuels, il y a donc des constantes à repérer (...). » (Verdelhan-Bourgade, 2002a, p. 123)

Notre grille a été construite à partir de trois recherches distinctes que nous présentons dans nos annexes (Annexes B) :

- La première grille proposée par Verdelhan-Bourgade (2002a), conçue à partir des travaux de Choppin (1992) et Cordier-Gauthier (1999), permet une analyse à plusieurs niveaux et se focalise successivement sur les aspects macrostructurels (organisation des rubriques, mise en page, ...), microstructurels (types d'activités), discursifs (variété textuelle, consignes, ...) et linguistiques (lexique, syntaxe). L'intérêt réside dans sa finalité pragmatique et dans la perspective d'analyse qui dépasse l'unique angle linguistique¹⁸⁶.

- La grille de Peraya et Nissen¹⁸⁷ (1995) présente surtout un intérêt pour analyser les documents iconographiques multiples existant dans les manuels en relation avec le texte à partir de différentes entrées : leur identification, leur localisation, leurs relations avec le texte, leur référencement, leur nature et leur fonction.

- Les grilles proposées par Gérard et Regiers¹⁸⁸ (2009) s'inscrivent dans une perspective

¹⁸⁶ On notera que cette grille a été conçue pour analyser des manuels de FLS en situation exolingue. Les exemples proposés par l'auteure sont ainsi issus de trois manuels de français utilisés dans le contexte de l'enseignement francophone en Afrique, ce qui explique certains critères comme le recours à des mots locaux ou régionaux. De plus l'étude ne concerne que les manuels de français au niveau primaire et pas les autres disciplines. Elle ne correspond donc pas complètement à notre objet d'étude à savoir le manuel disciplinaire.

¹⁸⁷ Cette grille a été conçue dans le cadre d'une recherche descriptive quantitative des relations entre les textes et les paratextes dans les manuels de biologie et d'économie et vise « à produire un modèle de fonctionnement, dans des manuels scolaires (...), des rapports entre le texte et les paratextes qui les accompagnent » (Peraya et Nissen, 1995, p. 69).

¹⁸⁸ Elaborées lors de stages, la finalité de ces grilles est nettement opérationnelle et elles visent à évaluer des manuels scolaires en combinant les aspects didactiques, pédagogiques mais aussi matériels. Les auteurs présentent deux grilles assez similaires en annexe de leur ouvrage que nous avons synthétisées en une seule grille afin d'en faciliter

d'ingénierie de la formation et de l'éducation et non dans une perspective de recherche. Les critères en lien avec la mise en page recourent en partie les propositions de Verdelhan-Bourgade même si la finalité est différente.

Nous proposons d'analyser les trois manuels disciplinaires à partir de la grille suivante :

Tableau n°16 - Grille d'analyse des manuels scolaires :

Macrostructure : Structure d'ensemble du manuel	Couverture	<ul style="list-style-type: none"> - Titrage - Identification de la discipline - Identification du niveau et du cycle - Illustration
	Organisation générale	<ul style="list-style-type: none"> - Structuration corps principal / périphéries (Cordier) - Facilitateurs techniques et leur destinataire (Gérard & Rogiers) : mode d'emploi, introduction, bibliographie, index, programmes officiels, ... - Facilitateurs pédagogiques pour l'élève (Gérard & Rogiers) : table des matières, lexique, aide-mémoire, fiches méthodologiques, cartes, ...
	Organisateurs structurels	<ul style="list-style-type: none"> - Structure du contenu (thèmes, unités, chapitres, ...) - Liens entre les unités - Titrage et sous-titrage des différents éléments du manuel (Cordier) - Table des matières : intitulé, nombre de pages, lisibilité - Eléments typographiques significants
Mésostructure : Structuration des unités du manuel	Titre et dénomination de l'unité	<ul style="list-style-type: none"> - Titrage de l'unité et des sous-unités - Spécificités des dénominations - Eléments typographiques significants
	Organisation structurelle de l'unité	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre de pages par unité - Organisation de la pagination : double-page, page simple - Mise en page (couleurs, espacements, paragraphes, ...), - Eléments typographiques significants
	Organisation didactique de l'unité	<ul style="list-style-type: none"> - Démarche induite par la construction de l'unité (apprentissage, participation de l'élève, activités, ...) - Etapes méthodologiques de l'apprentissage suggérées - Part respective dévolue aux connaissances, à la méthodologie, aux documents, aux activités, aux illustrations
	Organisation des pages / doubles-pages	<ul style="list-style-type: none"> - Sens de lecture - Organisation et fonction des blocs textuels et iconiques (Cordier) - Référenciation et sa localisation (Peraya & Nissen) : système de référencement interne entre les différents textes et paratextes - Numérotation - Facilitateurs pédagogiques (Gérard & Rogiers) : indication des objectifs, types d'aide, visibilité, ...

la consultation. Les critères proposés relèvent d'une analyse de type éditorial, nous n'en retenons donc qu'un nombre limité.

Microstructure des textes et des représentations sémiotiques	Analyse des représentations sémiotiques	<ul style="list-style-type: none"> - Type (Peraya & Nissen) - « Degré d'iconicité » (Peraya & Nissen) - Fonction (Peraya & Nissen) - Source - Eléments textuels complémentaires (légende, annotation, titrage, source, ...)
	Analyse des blocs textuels	<ul style="list-style-type: none"> - Types des textes (leçon, consignes, méthodologie, ressource documentaire, ...) - Fonction - Caractéristiques typographiques - Titrage - Caractéristiques linguistiques¹⁸⁹ : syntaxe, lexique, type d'énonciation, formes discursives, déictiques, ...
	Articulation entre les éléments textuels et sémiotiques	Degré d'autonomie/de dépendance avec d'autres éléments textuels ou sémiotiques

Nous nous plaçons du point de vue de l'élève qui prend le manuel en main, et le perçoit d'abord dans sa globalité. Il doit être en capacité de se repérer dans l'ouvrage et de localiser les parties qui le concernent. Dans un second temps, il doit travailler sur une ou plusieurs pages du manuel et un deuxième niveau de lecture se met en place qui s'organise souvent à partir de la lecture de doubles-pages. Enfin, à un troisième niveau, il prend connaissance des contenus et entre dans un processus de compréhension écrite qui met en jeu des compétences liées aux mécanismes de la lecture. C'est pourquoi nous avons choisi une démarche analytique descendante qui part des unités les plus grandes (la structuration générale du manuel) pour aller progressivement vers les unités les plus petites (les blocs iconographiques et textuels). Il ne s'agit donc pas de déterminer si le manuel est plus ou moins en adéquation avec les programmes officiels et les démarches d'enseignement préconisées, toutefois nous n'écartons pas complètement les aspects didactiques car ils contribuent à mettre en perspective l'organisation du manuel et le discours pédagogique auquel est confronté l'élève. Le dernier niveau d'analyse, qui concerne plus spécifiquement les éléments textuels et sémiotiques, a été élargi aux contenus du cahier d'élève ainsi qu'aux éléments figurant sur le tableau blanc lors des observations.

4.3. Sélection, classement et traitement des textes et représentations sémiotiques

Pendant les séances de classe, les élèves allophones sont confrontés à une grande diversité de textes et documents écrits aux caractéristiques et fonctions diverses. Ils doivent être en mesure

¹⁸⁹ Nous nous référons aux recherches déjà menées sur les discours disciplinaires (Boyzon-Fradet, 1997 ; Spaëth, 2008 ; Vigner, 2009 ; Corny, 2016).

de les identifier et de les comprendre, au moins partiellement afin de pouvoir effectuer les tâches qui leur sont demandées et ainsi « apprendre à utiliser fonctionnellement cet écrit en situation de classe » (Bouchard, 2009, p. 2). Chaque discipline dispose de réalisations écrites scolaires spécifiques qui ne sont pas nécessairement connues des élèves car « le matériel pédagogique plurisémiotique (...) varie de manière importante, quantitativement et qualitativement, suivant les pays d'origine des enfants » (*id.*, 2008, p. 136). Dans le cas des élèves NSA, la difficulté est d'autant plus grande dans la mesure où ils n'ont bénéficié d'aucune acculturation aux écrits scolaires. C'est pourquoi nous avons focalisé une partie de notre analyse sur les documents sémiotiques autres que purement langagiers qui sont proposés aux élèves dans les disciplines. Ces représentations sémiotiques « participent, malgré leur diversité, d'une pratique communicative et d'un lieu d'interactions sociales identiques : la communication didactique et pédagogique » (Peraya & Nissen, 1995, p. 7), elles sont donc incontournables si on veut analyser les situations de scolarisation dans leurs différentes composantes. À partir de notre corpus nous avons choisi d'extraire les textes et représentations sémiotiques auxquels sont confrontés les élèves dans les quatre disciplines étudiées¹⁹⁰. Nous avons procédé en trois phases distinctes : leur sélection, leur classement et leur traitement.

• **La sélection :**

Nous avons sélectionné les textes et représentations sémiotiques dans notre corpus écrit constitué des manuels, des cahiers d'élèves et des captations du tableau blanc :

- Nous avons scanné les pages de manuels et de cahiers des chapitres retenus pour notre corpus et nous en avons extrait les blocs textuels et sémiotiques grâce à des logiciels de traitement d'image ;
- Nous avons conservé les titres et légendes des représentations sémiotiques lorsqu'ils apparaissent.
- Pour les captations de tableau blanc nous avons soit gardé l'image à l'identique soit nous l'avons modifiée pour en améliorer la lisibilité (recadrage, inclinaison, luminosité) ;
- En géographie, les séances observées concernant deux chapitres différents (chapitres 10 et 14), nous avons principalement sélectionné les données issues d'un seul chapitre (chapitre 10) mais nous avons ajouté les représentations sémiotiques du second quand cela nous apparaissait nécessaire pour garantir une meilleure représentativité des données ;
- De même en mathématiques nous avons sélectionné les données figurant dans le chapitre sur les calculs (chapitre 2) et celui sur les figures usuelles (chapitre 12) afin de couvrir deux

¹⁹⁰ Dans le cadre de notre analyse, nous opérons une distinction entre l'histoire et la géographie. En effet les objets d'étude comme les supports d'enseignement-apprentissage sont clairement distincts et ne peuvent être regroupés selon nous.

domaines mathématiques distincts (calcul et géométrie) dans lesquels nous avons effectué des observations de classe. Toutefois le nombre de textes et de représentations sémiotiques différents dans le manuel de mathématiques étant particulièrement important par rapport aux autres disciplines, nous n'avons conservé en géométrie que les éléments qui concernaient le cercle, étudié pendant les observations et avons écarté le triangle et les quadrilatères.

La totalité des éléments sélectionnés ont été répertoriés par discipline en distinguant par ailleurs l'histoire et la géographie.

• **Le classement :**

Nous avons ensuite procédé à un classement des éléments sélectionnés. Nous avons d'abord choisi de distinguer d'une part les textes écrits et d'autre part les représentations sémiotiques afin d'en faciliter l'analyse même si dans les situations scolaires ces deux catégories sont généralement interdépendantes. Quand le bloc sélectionné comportait du texte et de l'image nous l'avons prioritairement traité d'un point de vue sémiotique et classé dans cette seconde catégorie. Nous avons conservé un classement par discipline afin d'identifier les éléments caractéristiques et récurrents pour chaque matière. En revanche, nous n'avons pas distingué le médium et avons regroupé les données issues du manuel, du tableau et du cahier dans certaines catégories.

Les textes ont été classés en six grandes catégories qui ont été définies à partir d'une exploration empirique du corpus. Nous avons préalablement établi la nécessité de sélectionner plus spécifiquement les textes de leçon et les consignes qui ont déjà fait l'objet de recherches ultérieures ; pour les autres catégories, nous avons procédé par exploration croisée des trois manuels.

Tableau n°17 - Catégorisation des blocs textuels :

Catégorie	Description	Médium ¹⁹¹
Le titrage des pages ¹⁹²	La totalité des titres de pages du chapitre étudié.	Manuel Cahier
Les titres et légendes des documents ¹⁸²	La totalité des titres et/ou légendes figurant au-dessus ou au-dessous d'un document textuel ou iconographique	Manuel
Les textes-ressources	Les blocs de texte utilisés comme des documents ressources à partir desquels sont construites les connaissances.	Manuel

¹⁹¹ Nous n'avons pas fait figurer dans ce classement les blocs de textes du tableau qui figurent par ailleurs dans le cahier de l'élève.

¹⁹² Les titres des pages, les titres et légendes des documents ainsi que les questions et consignes ont été intégralement reproduits en traitement de texte afin d'en faciliter la présentation dans les annexes (voir Annexes E).

Les définitions	Les blocs de textuels donnant des définitions du lexique disciplinaire dans le chapitre étudié.	Manuel
Les questions et consignes ¹⁸²	La totalité des consignes et des questions figurant dans le chapitre étudié.	Manuel Cahier
Les autres blocs textuels	Cette catégorie permet éventuellement d'identifier des éléments textuels qui n'auraient pas été envisagés préalablement.	Manuel Cahier

Les représentations sémiotiques n'ont pas fait l'objet d'une pré-catégorisation car leur nature et leur fonction sont généralement différentes d'une discipline à une autre. Elles sont toutefois répertoriées dans un tableau où elles sont regroupées par discipline.

• **Le traitement :**

Les données textuelles et iconographiques ont fait l'objet de traitements différents selon leur nature.

- Les documents textuels ont fait l'objet d'une analyse discursive et linguistique afin d'en dégager les éléments récurrents sur lesquels il sera possible de mener un travail avec les élèves allophones pour en faciliter la compréhension et l'interprétation. Pour les consignes et les questions de SVT, d'histoire et de géographie, nous avons par ailleurs indiqué la nature du ou des documents dans lesquels figurent les éléments de réponse.

- Pour les représentations iconographiques, nous visons principalement un objectif de catégorisation afin d'en faciliter l'identification et l'analyse par les élèves allophones. Nous précisons donc le médium par lequel elles sont diffusées aux élèves et le type de représentation (photographie, carte, schéma, tableau, ...) afin de pouvoir dégager des points communs entre les disciplines ou des dominantes à l'intérieur des différentes matières. Nous nous appuyons également sur des catégorisations existantes, notamment les distinctions établies par Duval (1993, 2005) dans le cadre de la didactique des mathématiques (voir *Supra* Chap. I section 4.7.) et la classification proposée par Peraya & Nissen (1995, p. 54) à partir de l'échelle d'Abraham Moles¹⁹³ afin d'établir le « degré d'iconicité » des représentations sémiotiques et le rapport analogique existant entre un type d'image et son référent. Les auteurs ont conçu un outil d'analyse allégé, comprenant huit niveaux, plus adapté « à une intention de communication de

¹⁹³ Abraham Moles (1968, 1981) a établi une échelle de 12 niveaux progressifs et proposé une classification des différentes formes de schématisation allant de l'analogie à l'abstraction.

type informative, divulgative et didactique ». Ces outils d'analyse constituent ainsi une première assise pour mener notre propre analyse et nous pourrons ensuite les compléter par d'autres propositions que nous pourrons établir par une exploration empirique de notre corpus.

La totalité des blocs textuels et des représentations sémiotiques sélectionnés et analysés est reproduite dans les annexes D et E. La présentation qui en est faite reprend en partie les catégories établies au cours du traitement ; les chapitres analysés dans les manuels et les cahiers d'élèves ne sont donc pas reproduits dans leur intégralité de manière linéaire afin de ne pas alourdir inutilement les annexes et d'en faciliter la consultation.

SYNTHESE DU CHAPITRE VI

Le chapitre six nous a permis de délimiter le terrain de recherche à partir duquel nous avons ensuite construit notre corpus de données. Nous avons choisi de mettre en œuvre la transposition de la démarche précédemment établie **au collège dans trois disciplines dites non linguistiques : l'histoire-géographie, les SVT et les mathématiques en classe de sixième.**

Nous avons préalablement apporté des **éléments de contextualisation sur l'organisation des enseignements au collège.** Ils permettent de faire apparaître le cloisonnement disciplinaire prévalant dans le second degré et une structuration par cycle en lien avec le nouveau Socle commun qui s'inscrit dans une dynamique pluriannuelle d'approche par compétences. Ce dernier souligne par ailleurs la fonction transversale de scolarisation du français qui apparaît comme un objet d'étude mais aussi comme un outil de pensée, de communication et de travail dans toutes les disciplines, faisant ainsi écho à la définition donnée au FLSCO.

Le choix du terrain a résulté d'une **curiosité professionnelle** pour le collège que nous connaissions mal et d'une **volonté pragmatique** de positionner notre recherche dans le second degré où les enjeux d'une formation en FLSCO sont les plus cruciaux pour les élèves allophones afin de leur permettre une inclusion réussie dans les différentes disciplines.

Nous avons retenu **la classe de sixième, année stratégique dans le cursus scolaire des élèves,** car elle clôt le cycle trois et constitue parallèlement la première année de l'entrée dans le secondaire. À ce niveau, les enseignants accordent une **attention particulière à des aspects organisationnels et méthodologiques** dans leur discipline qui ne sont plus nécessairement observables dans les niveaux supérieurs et **qui doivent pourtant être explicités aux EANA pour leur permettre une acculturation scolaire rapide.** Nous avons également pris le parti d'une **approche pluri- et transdisciplinaire** en transposant la démarche établie dans trois matières différentes. Ce choix est pleinement assumé, bien qu'il alourdisse notre corpus, car il vise à dépasser une approche cloisonnée par discipline **pour mieux appréhender les aspects transversaux** sur lesquels nous avons bâti l'une de nos hypothèses de recherche. Initialement construit à partir de l'histoire-géographie et des SVT, notre corpus s'est élargi plus tardivement aux mathématiques afin de renforcer cette approche transdisciplinaire. De plus, ce triptyque offre une meilleure **comparaison entre les disciplines** scientifiques et les disciplines humanistes.

La phase d'investigation sur le terrain, essentielle dans la démarche d'élaboration de la formation, a nécessité **la sélection d'enseignants** pour mener des **entretiens exploratoires** dans le cadre des analyses préliminaires et **pour observer des situations scolaires en classe**

ordinaire. Nous avons établi plusieurs critères de sélection afin que le terrain des observations soit en cohérence avec notre projet de recherche. Le choix de **l'étude de trois cas**, nous a conduit à veiller particulièrement au respect des critères retenus. Nous avons ainsi effectué douze entretiens exploratoires (six en histoire-géographie, trois en SVT et trois en mathématiques) et dix-huit observations de classe (sept en histoire-géographie, cinq en SVT et six en mathématiques).

Le terrain ainsi délimité, nous avons ensuite **circonscrit notre corpus** de données tant à l'oral qu'à l'écrit. **Multimodal et protéiforme, il s'inscrit dans une perspective d'élaboration didactique** qui nécessite d'appréhender les situations scolaires de manière globale en tenant compte de toutes leurs composantes. Nous avons ainsi retenu les données suivantes :

- **sept entretiens exploratoires** avec des enseignants des disciplines transcrits et analysés (trois en histoire-géographie, deux en SVT et deux en mathématiques),
- l'intégralité des **programmes officiels des disciplines** au cycle trois et du *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*,
- quinze **observations de classe filmées** et retranscrites (six en histoire-géographie, quatre en SVT et cinq en mathématiques),
- les **textes et représentations sémiotiques** issus des **manuels** en lien avec les chapitres étudiés par les enseignants observés,
- les **traces écrites** des élèves correspondant aux chapitres étudiés **dans les cahiers**,
- la **captation photographique des représentations sémiotiques** projetées au tableau blanc par l'enseignant au cours des séances.

Pour analyser ce corpus dans une perspective systémique et multimodale, **différents outils méthodologiques** ont été nécessaires. Nous avons, pour chaque type de données, veillé à proposer **un triple niveau d'analyse** : un niveau **macro** (situations et supports scolaires dans leur globalité), un niveau **méso** (dimension pragmatique des situations et des supports), un niveau **micro** (aspects linguistiques et discursifs des données orales et écrites). Cette **approche descendante** nous permet de nous **positionner du point de vue de l'élève** qui doit d'abord avoir une perception globale des situations afin d'en comprendre le sens. **Quatre axes d'analyse complémentaires** ont ainsi été mis en œuvre pour traiter le corpus :

- les **séances** de classe filmées ont été **analysées par tableau synoptique** (structuration de la séance, analyse pragmatique par actes de langage, analyse discursive et linguistique des interactions),

- **une grille d'analyse** a été élaborée pour les **manuels scolaires** (structuration globale du manuel, structuration des unités, analyse des blocs textuels et des représentations sémiotiques),
- **les blocs textuels** issus des manuels et des cahiers ont fait l'objet d'**une catégorisation** puis d'**une analyse discursive et linguistique**,
- **les représentations sémiotiques** collectées dans les manuels et captées lors des observations ont fait l'objet de **trois propositions de catégorisation** afin d'en faciliter l'identification et le traitement par les élèves allophones.

Ces **analyses ont été longues et complexes** à mettre en œuvre, les données collectées donnant lieu généralement à **plusieurs niveaux de traitement**. Nous avons veillé à garder en ligne de mire la finalité de cette phase dans la démarche mise en œuvre, **l'objectif principal étant d'identifier le plus finement possible les besoins d'apprentissage des apprenants** sur les plans langagier, culturel, méthodologique et cognitif afin de pouvoir ensuite concevoir des contenus d'enseignement qui répondent à ces besoins.

Nous présentons les résultats de ces analyses et les pistes didactiques qui en découlent dans la partie suivante, dans laquelle nous dressons par ailleurs un bilan de cette recherche.

**3^{ème} PARTIE : RÉSULTATS DE LA MISE EN
ŒUVRE ET BILAN DE
L'EXPÉRIMENTATION**

Cette dernière partie est consacrée à la présentation des résultats et au bilan de l'expérimentation compréhensive réalisée pour décliner les démarches du FOS en contexte scolaire. Elle s'articule en deux chapitres.

Dans le chapitre sept, après avoir fait le point sur les apports des analyses préliminaires à l'identification des besoins, nous exposons les résultats des analyses des données orales et écrites du corpus. Nous consacrons une première section aux niveaux macro et méso des manuels scolaires afin de souligner les caractéristiques de leur organisation. L'analyse des discours écrits révèle par ailleurs une diversité de genres d'écrits scolaires auxquels sont confrontés les élèves allophones. De plus, l'analyse des situations scolaires permet de souligner l'importance des différentes représentations sémiotiques qui y circulent et qui font appel à des compétences multiples de la part des élèves. Ces objets sémiotiques occupent une place importante dans les interactions verbales en classe. Enfin l'étude de celles-ci permet de mettre en exergue quelques points saillants qui constituent des axes possibles de travail avec les élèves allophones.

Le chapitre huit permet de faire le point sur les aspects didactiques et plus largement de dresser un bilan de la transposition méthodologique effectuée. Après avoir exposé les principaux besoins d'apprentissage qui ont émergé suite aux analyses, nous soulevons une série de questions relatives à l'élaboration didactique. Comment définir les objectifs à partir des besoins ? Quels choix didactiques retenir pour la conception de la formation ? Comment concevoir des supports adaptés et didactiser les données collectées ?

Nous examinons ensuite les conditions nécessaires selon nous à une mise en œuvre efficiente de la transposition des démarches du FOS dans un contexte scolaire en tenant compte de l'existence de certains obstacles.

Pour conclure notre recherche, nous présentons les apports à la didactique du FLSco de cet emprunt méthodologique au FOS.

Chapitre VII. RESULTATS DES ANALYSES

1. Apports des analyses préliminaires à la définition des besoins

Analyse préliminaire :

Cette première phase s'appuie sur l'analyse systémique du contexte et une première analyse des besoins à partir des éléments de notre cadre théorique et de nos connaissances empiriques du terrain. Elle vise à optimiser le recueil de données à venir en identifiant préalablement les éléments récurrents dans l'organisation et les contenus des enseignements des trois disciplines étudiées. L'un des volets de notre formation professionnelle a constitué une première assise car étant professeure des écoles nous avons été formée à différentes approches didactiques¹⁹⁴ et les avons mises en œuvre dans le cadre de notre activité professionnelle. Toutefois nous avons conscience des écarts de pratiques existant entre le premier et le second degré, c'est pourquoi nous ne nous sommes pas limitée à ces connaissances initiales et avons procédé à une étude complète des programmes officiels au cycle 3 pour les mathématiques, l'histoire-géographie et les sciences ainsi qu'à une analyse des compétences et connaissances du socle en lien avec ces disciplines. Les textes officiels du MENESR sont une source de données à prendre en compte car ils permettent, au-delà des objectifs et contenus d'enseignement visés, d'identifier les démarches didactiques préconisées. Les ouvrages de didactique disciplinaire qui constituent une source utile d'informations permettant de compléter les analyses de terrain en apportant au concepteur une meilleure connaissance du domaine ciblé (Mourlhon-Dallies, 2008, p. 88). En FLScO, cette connaissance est d'autant plus nécessaire qu'elle constitue le fondement de l'organisation des enseignements, nous avons donc effectué une recherche documentaire complémentaire en didactique des mathématiques, des SVT et de l'histoire-géographie¹⁹⁵. Si l'enseignant en FLScO ne doit pas se substituer à celui de la discipline, il peut être utile pour le formateur/concepteur de mettre en perspective les besoins des élèves allophones et de les inscrire dans une logique disciplinaire au même titre que les données du FOS doivent s'inscrire dans une logique professionnelle.

¹⁹⁴ Dans le cadre de notre formation à l'IUFM nous avons reçu une formation en didactique des mathématiques, en didactique des sciences et dans une moindre mesure en didactique de l'histoire-géographie. Toutefois, le caractère polyvalent de la formation de professeur des écoles ne permet pas une spécialisation dans toutes ces disciplines et notre niveau de connaissance ne saurait être celui d'un enseignant du second degré.

¹⁹⁵ Nous n'avons pas effectué une recherche documentaire approfondie dans les trois champs didactiques concernés, mais avons sélectionné quelques ouvrages synthétiques qui permettent d'avoir une vision d'ensemble des principes didactiques à l'œuvre dans ces disciplines.

Entretiens exploratoires :

Nous avons complété cette première analyse par des entretiens exploratoires avec des enseignants de collège dans les trois matières afin de croiser les prescriptions institutionnelles avec les pratiques d'enseignement et pouvoir identifier les premiers besoins langagiers, méthodologiques, culturels et éventuellement notionnels en lien avec les situations scolaires en histoire-géographie, en sciences et en mathématiques. Nous présentons nos résultats à partir de deux entrées distinctes : d'une part les démarches d'enseignement mises en œuvre et les discours didactiques qui leur sont associées et d'autre part les éléments sémiotiques et praxéologiques à l'œuvre dans ces démarches.

1.1. Démarches d'enseignement et discours didactiques

Notre objectif est de souligner les points de convergences et les spécificités des différentes didactiques convoquées afin de proposer un cadre élargi pour l'analyse des situations de scolarisation.

1.1.1. Convergences des approches didactiques

Les trois disciplines scolaires étudiées relèvent chacune d'une didactique particulière qui se nourrit de la spécificité des objets de connaissances, de productions savantes en lien avec ces objets, de considérations épistémologiques, de travaux de recherche en sciences de l'éducation ainsi que d'emprunts éventuels à d'autres champs disciplinaires. Elles s'inscrivent par ailleurs dans un système d'enseignement national défini politiquement qui, par le biais des instructions officielles, pose un certain nombre de recommandations sur les démarches didactiques à mettre en œuvre. Il apparaît qu'elles ont, dans les trois matières retenues, un certain nombre de points communs qui nous sont apparus lors des analyses préliminaires.

- **Une démarche (socio)constructiviste :**

Les démarches didactiques proposées s'inscrivent dans une approche constructiviste ou socioconstructiviste de l'apprentissage issue des travaux de Piaget (1923) et Vygotski (1934) : l'apprenant n'est pas une boîte vide que l'on remplit mais joue un rôle actif dans l'apprentissage ; ses connaissances sont le résultat des opérations cognitives qu'il met en œuvre lorsqu'il est confronté à des expériences nouvelles qui provoquent un conflit cognitif (Piaget) ou sociocognitif (Vygotski). Pour Piaget, l'apprentissage est un phénomène individuel et intériorisé au cours duquel l'enfant intègre les connaissances nouvelles dans son système cognitif par un processus d'assimilation (quand la connaissance nouvelle vient confirmer ses schèmes de pensée) ou d'accommodation (quand la connaissance nouvelle vient remettre en cause ses schèmes de pensée). Pour Vygotski (1934), à l'inverse, il s'agit d'un phénomène qui part du

social pour aller vers l'individuel et dans lequel le rôle du langage est primordial : « ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain » (*ibid.*, p. 355). L'apprentissage ne relève donc plus seulement de l'action du sujet seul mais d'une confrontation sociale qui crée un conflit sociocognitif nécessitant une décentration de l'apprenant par la rencontre avec d'autres points de vue ou d'autres actions.

De ces recherches découle une approche pédagogique basée sur la découverte et la médiation qui amène les enseignants à proposer des situations d'apprentissage construites à partir de la résolution de problèmes et de la confrontation entre pairs afin que les apprenants dépassent leurs représentations initiales et construisent de nouveaux concepts. « Les références constructivistes du point de vue des mécanismes d'apprentissage (...) conduisent à présenter le travail d'élaboration scientifique comme le franchissement d'*obstacles*. » (Joshua & Dupin, 1993, p. 260). Le concept d'obstacle, qui centre l'apprentissage sur l'activité cognitive de l'enfant, est au cœur des modèles d'apprentissage en didactique des sciences mais aussi dans les autres disciplines avec le développement d'un enseignement par tâches complexes et situations-problèmes. Cette approche constructiviste de l'apprentissage fait ainsi écho à une réflexion plus large sur le plan épistémologique :

« Avant tout il faut savoir poser des problèmes. Et quoi qu'on en dise, dans la vie scientifique, les problèmes ne se posent pas d'eux-mêmes. C'est précisément ce sens du problème qui donne la marque du véritable esprit scientifique. Pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir connaissance scientifique. Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit. » (Bachelard, 1938, p. 14)

Les instructions officielles sont imprégnées par le constructivisme. Ces extraits l'attestent ces extraits dans toutes les disciplines :

« Les recherches libres (tâtonnements, essais-erreurs) et l'utilisation des outils numériques les forment à la démarche de résolution de problèmes. (MENESR, 2015b, p.92) »

« La construction des concepts scientifiques s'appuie sur une démarche, qui exige des observations, des expériences, des mesures, etc. » (*ibid.*, p. 184)

« La résolution de problèmes constitue le critère principal de la maîtrise des connaissances dans tous les domaines des mathématiques, mais elle est également le moyen d'en assurer une appropriation qui en garantit le sens. » (*ibid.*, p. 198)

Les pratiques enseignantes s'inscrivent dans cette perspective constructiviste et les séquences proposées aux élèves sont élaborées à partir d'un questionnement initial et avec dans certains cas un recours au travail en groupe :

« Je fais aussi du coup sur les problèmes pas mal de travaux de groupes où euh / là la semaine dernière ils ont eu un exo où c'était : j'ai pris un cobaye dans la classe. Quelle est ta date de naissance, à quelle heure tu es né et combien de secondes se seront écoulées depuis ta naissance au début du prochain cours de maths ? Voilà. Ils ont fait une recherche par groupe.

Aucun groupe n'a trouvé la bonne réponse mais ils se sont tous posé les bonnes questions. » (Annexe A.6. lg 42-47)

« [J]l faut qu'il y ait une énigme, c'est plutôt l'énigme qui est / comment dire / un problème qu'ils ont envie de trouver. (...) L'oral vient dans une phase de ... comment dire // de groupe, de confrontation des points de vue des différents binômes qui ont travaillé dessus » (Annexe A.7. lg 51-64)

« [J]e pose une ou deux questions en introduction, des questions auxquelles on va répondre tout au long du chapitre. » (Annexe A.1. lg 45-46)

« [E]n général je commence toujours un chapitre par un document d'accroche pour justement un petit peu partir des perceptions des élèves et de leurs connaissances, de là ensuite j'aiguille par rapport à ce document pour qu'on trouve une problématique » (Annexe A.3. lg 12-14)

« Alors en fait c'est, en SVT tu retrouveras ça dans les autres matières scientifiques, alors du coup ça ne coïncide peut-être pas avec ce qui est fait en histoire-géographie, quoique. On travaille beaucoup sur des problématiques. (Annexe A.5. lg 22-24)

L'enseignement à partir d'une problématique qui prend la forme d'une question n'est cependant pas toujours évidente à appréhender par les élèves comme le souligne un enseignant interviewé :

Et ensuite je pose une ou deux questions en introduction, des questions auxquelles on va répondre tout au long du chapitre. Parfois ils se précipitent pour répondre comme si j'attendais une réponse immédiate, une fois l'introduction posée. Ils ne se rendent pas compte que c'est une question qui appellera une réponse de la taille d'un chapitre. Ils veulent une réponse par oui ou par non. (Annexe A.1. lg 45-49)

Mével & Tutiaux-Guillon (2013, p. 101) soulignent ainsi en didactique de l'histoire-géographie que s'il existe bien des questions pour introduire les doubles-pages dans les manuels, la réponse est en revanche absente car c'est à l'élève de la construire. Le questionnement est suivi soit d'un dossier documentaire soit d'un texte de leçon, mais pas d'une réponse telle que l'entend habituellement l'élève et « le lien entre les titres des parties, voire entre les documents et la question n'est pas explicite ».

Ainsi la notion de problématique apparaît centrale dans la construction des savoirs et « l'activité professorale est envisagée dans une double dynamique : une dynamique de construction de situations-problèmes et de conduite des apprentissages des élèves au sein de ces situations » (Lhoste, 2017, p. 181).

- **Une démarche principalement inductive :**

Dans les différentes disciplines on peut également relever une organisation des enseignements qui se construit à partir de situations particulières que les élèves étudient pour ensuite opérer une généralisation conduisant à la mise en place des concepts :

« Au cycle 3, les notions déjà abordées sont revisitées pour progresser vers plus de généralisation et d'abstraction, en prenant toujours soin de partir du concret et des représentations de l'élève. » (MENESR, *op. cit.*, p. 184)

L'étude de cas en histoire-géographie, la situation-problème en mathématiques ou la démarche expérimentale en sciences s'inscrivent dans un processus d'enseignement/apprentissage qui va du particulier au général. Cette démarche inductive est renforcée, autant que faire se peut, par un ancrage initial des situations d'apprentissage dans l'environnement proche des élèves ou dans des situations de la vie courante afin de donner du sens aux enseignements proposés :

« Les situations sur lesquelles portent les problèmes sont, le plus souvent, issues d'autres enseignements, de la vie de classe ou de la vie courante. » (*ibid.*, p. 198)

« La géographie leur permet de passer progressivement d'une représentation personnelle et affective des espaces à une connaissance plus objective du monde » (*ibid.*, p. 92)

Ces prescriptions officielles se déclinent dans les pratiques de classe à travers l'organisation de la démarche d'enseignement et la mise en place de situations d'apprentissage qui s'appuient sur l'expérience concrète et le vécu des élèves, notamment en mathématiques et en SVT.

« En fait une étude de cas, c'est ni plus ni moins qu'un exemple. On l'étudie, on voit les caractéristiques de l'exemple étudié, et à partir de l'exemple étudié on va en tirer des généralités qui vont aider à construire la leçon générale. » (Annexe A.1. lg 82-84)

« [L]es leçons elles sont construites euh alors maintenant, c'est toujours, on part toujours d'études de cas. (...). Donc en fait on part d'un cas particulier, on en tire les caractéristiques et après on généralise c'est-à-dire qu'on élargit. » (Annexe A.2. lg 10-13)

« On travaille, comme il faut être quand même assez proche du concret, tant qu'on peut utiliser des choses de l'environnement qu'on peut regarder » (Annexe A.5. lg 52-53)

« En 6e (...) comme tout doit être pris dans l'environnement du collège, ça a pas trop de sens de prendre des choses qui sont pas sous les yeux des élèves. » (Annexe A.5. lg 64-66)

« Géométrie, en 6^e j'ai commencé mon année par géométrie dans la cour. Donc physiquement. Je leur ai dit, on a pris deux poteaux du préau et je leur ai demandé de se placer à égale distance des deux poteaux. » (Annexe A.6. lg 72-74)

« [O]n les accroche pas avec des mathématiques pures, on les accroche avec une situation qui va leur parler. » (Annexe A.7. lg 47-48)

Toutefois, le recours à une approche inductive au début des séquences d'enseignement, n'exclut pas tout raisonnement déductif par ailleurs comme le constatent Mével & Tutiaux-Guillon (*op. cit.*, p. 155) pour l'histoire-géographie :

« [I]l y a peu de chances que les concepts disciplinaires émergent spontanément du travail si les élèves n'en ont pas déjà une certaine maîtrise. Les concepts nouveaux doivent être proposés et définis pour que les élèves puissent les rendre opératoires, ce qui s'apparente au raisonnement déductif. »

Les limites de l’approche inductive et de la démarche d’apprentissage basée sur une situation de découverte sont également évoquées par un enseignant de mathématiques :

Il y a des préconisations dans le genre euh activités préparatoires (...). Autant ça peut fonctionner justement sur des petites classes de 6e parce que on revoit énormément de choses qui ont été faites à l'école primaire voire presque que ça, et autant ben quand tu leur fais une activité sur le théorème de Pythagore ils vont pas t'inventer quand même le théorème de Pythagore. Ils ont besoin quand même d'être guidés. (Annexe A.6. lg 28-32)

- **Des exigences qui dépassent le cadre des connaissances notionnelles :**

Enfin, il importe de souligner que dans toutes les disciplines l’acquisition de connaissances nouvelles ne constitue pas la finalité unique de l’enseignement et que les instructions officielles comme les pratiques effectives des enseignants révèlent une attention particulière à d’autres aspects du savoir qui font écho aux propos de Barth (1987, p. 147)

- « Le savoir à transmettre peut se diviser en trois catégories principales :
- toute information qu’une société veut transmettre, les connaissances de tout genre, les savoirs et les savoir-faire ;
 - les démarches intellectuelles pour traiter cette information, pour acquérir ces connaissances ;
 - les valeurs qu’une culture tient pour importantes. »

Il s’agit par conséquent de faire acquérir aux élèves des « méthodes et outils pour apprendre »¹⁹⁶ qui favorisent l’autonomie et le développement de compétences transversales comme la recherche documentaire ou l’utilisation des outils numériques :

« Dans tous les enseignements en fonction des besoins, mais en histoire, en géographie et en sciences en particulier, les élèves se familiarisent avec différentes sources documentaires, apprennent à chercher des informations et à interroger l’origine et la pertinence de ces informations dans l’univers du numérique. » (MENESR, *op. cit.*, p. 94)

L’importance accordée aux connaissances procédurales apparaît dans le socle commun comme dans les programmes. Dans chaque discipline, les compétences visées sont ainsi regroupées en macro-compétences ; nous présentons un relevé de celles pour les trois matières étudiées :

Histoire- géographie	Se repérer dans le temps : construire des repères historiques
	Se repérer dans l’espace : construire des repères géographiques
	Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués
	S’informer dans le monde du numérique
	Comprendre un document
	Pratiquer différents langages en histoire et en géographie
Sciences et technologie	Coopérer et mutualiser
	Pratiquer des démarches scientifiques et technologiques
	Concevoir, créer, réaliser

¹⁹⁶ Il s’agit du deuxième domaine du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

	S'approprier des outils et des méthodes
	Pratiquer des langages
	Mobiliser des outils numériques
	Adopter un comportement éthique et responsable
	Se situer dans le temps et dans l'espace
Mathématiques	Chercher
	Modéliser
	Représenter
	Raisonner
	Calculer
	Communiquer

Nous pouvons relever certains éléments récurrents entre les disciplines qui permettent d'envisager des compétences de nature transversale :

- le repérage dans le temps et dans l'espace ;
- le domaine numérique ;
- le raisonnement et les démarches d'apprentissage ;
- les savoir-être ;
- la pluralité des langages convoqués.

À la lecture de ces macro-compétences, il apparaît que l'histoire-géographie, qui n'appartient pas au domaine scientifique, a tout de même un certain nombre de points communs avec les mathématiques et surtout les sciences et technologie.

Dans les pratiques enseignantes, l'acquisition de démarches de travail et de compétences méthodologiques fait l'objet d'une évaluation distincte par rapport aux connaissances notionnelles et s'inscrit dans une approche par compétences :

« J'évalue pas que la connaissance. // Dans les DS (...) j'aurai toujours une partie évaluation des connaissances pures pour l'apprentissage et ensuite une partie de compétences où je vais vérifier qu'ils sont capables d'utiliser les connaissances pour démontrer quelque chose, pour expliquer quelque chose, caractériser quelque chose » (Annexe A.1. lg 194-200)

« [M]es notes aussi sont comme ça, c'est-à-dire qu'il y a la partie connaissances qui est séparée de la partie méthodologie avec les méthodes à acquérir qui sont : être capable de prendre des informations dans un document, qui va donc se complexifier avec les quatre années. Après, donc ça c'est plutôt s'informer. (...). Après on a du communiquer. (...) Du raisonner, donc ça c'est tout le raisonnement scientifique que l'on apprend au fur et à mesure. » (Annexe A.4. lg 19-25)

« [I]ls ont en gros dans le mois, deux devoirs maison à faire où il faut qu'ils fassent des phrases d'explication comme je leur dis, la réponse c'est 0,5 point et le reste c'est les explications. » (Annexe A.6. lg 252-254)

Enfin dans une perspective plus large, qui dépasse le seul cadre scolaire, les enseignements proposés visent à former les citoyens de demain en développant des valeurs et un esprit critique. Ce principe fondamental dévolu à l'école constitue l'une des finalités du socle commun :

« [La scolarité obligatoire] donne aux élèves une culture commune, fondée sur les connaissances et compétences indispensables, qui leur permettra de s'épanouir personnellement, de développer leur sociabilité, de réussir la suite de leur parcours de formation, de s'insérer dans la société où ils vivront et de participer, comme citoyens, à son évolution. » (MENESR, 2015a, p. 2)

L'inscription des enseignements dispensés dans un projet sociétal plus global transparait dans les programmes des disciplines comme dans les propos des enseignants rencontrés qui ont conscience des enjeux de la scolarisation :

« Ainsi, l'histoire et la géographie poursuivent la construction par les élèves de leur rapport au temps et à l'espace, les rendent conscients de leur inscription dans le temps long de l'humanité comme dans les différents espaces qu'ils habitent. » (MENESR, 2015b, p. 92)

« La diversité des démarches et des approches (observation, manipulation, expérimentation, simulation, documentation...) développe simultanément la curiosité, la créativité, la rigueur, l'esprit critique, l'habileté manuelle et expérimentale, la mémorisation, la collaboration pour mieux vivre ensemble et le goût d'apprendre. » (*ibid.*, p. 184)

« J'ai bien conscience que ce n'est l'histoire-géo qui va leur mettre les pâtes dans l'assiette plus tard et que c'est plus une matière qui va leur ouvrir l'esprit qui va les former en tant que futurs citoyens. Moi ce qui m'intéresse dans ma matière c'est pas qu'ils connaissent par cœur les dates de la révolution française, c'est qu'ils apprennent à réfléchir sur les dates de la révolution française. » (Annexe A.1. lg 229-233)

- **Des capacités langagières dans toutes les disciplines :**

La maîtrise de la langue en compréhension et en expression, à l'oral comme à l'écrit, représente le tout premier domaine du socle commun où elle est par ailleurs associée à la maîtrise d'autres langages pour penser et communiquer. « Ce domaine (...) met en jeu des connaissances et des compétences qui sont sollicitées comme outils de pensée, de communication, d'expression et de travail et qui sont utilisées dans tous les champs du savoir et dans la plupart des activités. » (MENESR, 2015a, p. 3).

Ces prescriptions sont déclinées dès les premières lignes des programmes du cycle trois :

« Le cycle 2 a permis l'acquisition des outils de la lecture et de l'écriture¹⁹⁷ de la langue française. Le cycle 3 doit consolider ces acquisitions afin de les mettre au service des autres apprentissages dans une utilisation large et diversifiée de la lecture et de l'écriture. Le langage oral, qui conditionne également l'ensemble des apprentissages, continue à faire l'objet d'une attention constante et d'un travail spécifique. De manière générale, la maîtrise de la langue reste un objectif central du cycle 3 qui doit assurer à tous les élèves une

¹⁹⁷ Nous soulignons les éléments clés relatifs à la maîtrise de la langue orale et écrite.

autonomie suffisante en lecture et écriture pour aborder le cycle 4 avec les acquis nécessaires à la poursuite de la scolarité. » (MENESR, 2015b, p. 90)

On attend ainsi des élèves qu'ils soient en capacité de développer différentes capacités langagières en lien avec les objets étudiés dans les différentes disciplines comme le soulignent les extraits suivants des programmes dans les trois matières étudiées :

Histoire-géographie	<ul style="list-style-type: none"> - Caractériser des espaces - Comprendre le sens général d'un document - Extraire des informations pertinentes pour répondre à une question - Identifier et questionner le sens implicite d'un document - Écrire (...) pour argumenter - S'exprimer à l'oral pour penser, communiquer et échanger
Sciences et technologie	<ul style="list-style-type: none"> - Effectuer des recherches bibliographiques simples et ciblées. - Extraire les informations pertinentes d'un document et les mettre en relation pour répondre à une question. - Garder une trace écrite ou numérique des recherches, des observations et des expériences réalisées. - Rendre compte des observations, expériences, hypothèses, conclusions en utilisant un vocabulaire précis. - Expliquer un phénomène à l'oral et à l'écrit.
Mathématiques	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser progressivement un vocabulaire adéquat et/ou des notations adaptés pour décrire une situation, exposer une argumentation. - Expliquer sa démarche ou son raisonnement, comprendre les explications d'un autre et argumenter dans l'échange.

La mobilisation de ces compétences discursives spécifiques est également évoquée par les enseignants interviewés :

« Il y a des chapitres où on doit travailler la capacité de raconter, expliquer, caractériser et du coup j'essaie d'adapter les exercices » (Annexe A.1. lg 138-138)

« Voilà et sinon ce que je fais aussi c'est quand je leur donne des DS ils ont toujours un // comment on appelle / une question longue où je leur demande de raconter ou d'expliquer, ça dépend du niveau. » (Annexe A.2. lg 69-71)

« Ben en 6e on va plutôt décrire et raconter ce qu'on voit. 5e, 4e puis après encore plus en 3e, on va petit à petit les amener à expliquer » (Annexe A.2. lg 96-97)

« Ça peut être en 6e une prise de document c'est un document avec deux trois informations à tirer, en 3e ils vont avoir plusieurs documents, il va falloir extraire des informations et essayer de faire une synthèse. » (Annexe A.5. lg 77-79)

« [J]e leur fais aussi écrire à l'écrit tout ce qu'on dit à l'oral. Justement cette phase raisonnement, l'objectif c'est quand même de réussir à exprimer son raisonnement avant tout chose pas juste se contenter de faire des opérations. » (Annexe A.6. lg 183-185)

« [Si] on fait des raisonnements en mathématiques on les fait en français et donc si on maîtrise pas le vocabulaire, donc euh les démonstrations ou les raisonnements sont compliqués » (Annexe A.7. lg 198-200)

Si la maîtrise de la langue orale est mentionnée, ce sont avant tout les compétences littéraciques qui sont mises en exergue et qui peuvent par conséquent constituer un frein pour les élèves en difficulté :

« [C]est plus difficile pour les élèves qui sont moins scolaires mais, peut-être en histoire-géo c'est pareil, il y a une grosse part aussi de français. Et moi je suis bloquée justement avec les élèves qui ont des difficultés pour lire une consigne ou des difficultés pour écrire. Parce qu'en SVT il y a beaucoup de, ça passe quand même beaucoup par l'écrit. » (Annexe A.5. lg 139-142)

Nous pouvons enfin remarquer que dans les programmes comme dans le socle, la langue apparaît avant tout comme un outil au service des disciplines et non comme un objectif d'apprentissage en soi. Aucune modalité didactique ne vient préciser comment construire ces compétences discursives et on peut s'interroger sur la capacité des enseignants de ces matières à en faire un objet d'étude à part entière, la prise en charge de l'enseignement du français étant en effet délégué au professeur de cette discipline.

1.1.2. Spécificités des discours didactiques : premiers repères

Les compétences langagières mises en œuvre dans la construction des objets de savoir peuvent être intégrées dans un cadre plus large car elles s'inscrivent dans « une communauté scientifique scolaire » (Lhoste, 2017, p. 140) où s'actualisent des pratiques discursives disciplinaires spécifiques dont nous proposons une première esquisse à partir des analyses exploratoires. Il s'agit d'identifier les traits caractéristiques des logiques discursives disciplinaires sur le modèle des logiques discursives professionnelles établies en FLP (Mourlhon-Dallies, 2008). Cette première analyse nous permet par ailleurs d'orienter la grille de lecture des données recueillies lors des observations de classe.

• Histoire-géographie : questionner pour construire les concepts

L'histoire-géographie présente la particularité d'être une matière composée de deux disciplines distinctes qui relèvent de deux domaines scientifiques complètement séparés dont les objets de recherche n'ont a priori rien de commun, la géographie étant apparentée au domaine scientifique alors que l'histoire constitue l'un des piliers des sciences sociales et humaines. Quoi de commun entre le travail du géographe et celui de l'historien ? Pourtant depuis le 19^e siècle elles sont regroupées dans une seule matière scolaire et prises en charge par le même enseignant qui n'a par ailleurs suivi un cursus universitaire que dans l'une ou l'autre des disciplines¹⁹⁸. Nous avons nous-même considéré qu'il s'agissait de matières distinctes, c'est pourquoi nous avons veillé à

¹⁹⁸ 85% des enseignants de cette matière sont suivis un cursus universitaire en histoire (DEGSCO, 2004)

observer les deux lors de notre recueil de données sur le terrain et avons opéré un traitement distinct dans la phase d'analyse des discours écrits.

Pourtant, pour le législateur comme pour les enseignants rencontrés, les deux disciplines sont appréhendées de manière convergente. Ce rapprochement tient d'une part à la finalité qui leur est donnée et d'autre part aux points communs dans les démarches didactiques mises en œuvre :

« Les élèves poursuivent au cycle 3 la construction progressive et de plus en plus explicite de leur rapport au temps et à l'espace, à partir des contributions de deux enseignements disciplinaires liés, l'histoire et la géographie. Ces deux enseignements traitent de thématiques et de notions communes et partagent des outils et des méthodes. » (MENESR, 2015b, p. 171).

« Écoute pour moi il n'y a pas forcément beaucoup de différences entre les deux matières parce que sur plein de choses on trouve des ponts à faire entre les deux matières, donc moi il y a à peu près le même traitement que je donne aussi bien à l'une qu'à l'autre des disciplines » (Annexe A.3. lg 55-57)

Des points communs existent en effet entre l'histoire et la géographie qui partagent un traitement thématique et problématisé des contenus ainsi que certaines notions comme celles de *repère* et d'*échelle* permettant aux élèves de se situer dans le temps et dans l'espace (Falaize & Lauby, 2004). Par ailleurs dans les deux matières le cours se construit à partir de l'étude de documents variés (voir *Infra* Chap. VII, sous-section 1.2.) qui servent de supports à un questionnement guidé de l'enseignant pour faire émerger les points essentiels de la leçon à partir d'une problématique.

« il y a des tâches écrites // (...), je considère que l'exercice, les réponses qu'ils auront apportées à l'exercice ça constitue la leçon. » (Annexe A.1. lg 117-119)

« [E]n fait toute la quantité d'informations qu'on a récoltée à travers ces fiches d'activités ou les lectures puisse nous servir ensuite à faire la trace écrite. » (Annexe A.3. lg 25-27)

« [O]n travaille sur souvent des fiches de documents avec des petits exercices qui ont pour but de leur faire justement chercher dans les documents les informations qui vont être utiles à la construction de la leçon » (Annexe A.3. lg 15-17)

Le document occupe une place centrale dans les activités écrites mais aussi lors des interactions orales dans une maïeutique disciplinaire qui vise à faire émerger les concepts par un jeu de questions-réponses ritualisé :

« Après il y a beaucoup de magistral dialogué. C'est à dire que je leur propose un document au tableau et puis on le lit ensemble, on l'étudie ensemble, ils y réfléchissent un petit peu et on en discute et à partir de la discussion se créent leurs connaissances. » (Annexe A.1. lg 127-129)

« [L]e fait de travailler à l'oral avec eux ça les / ça permet de les faire participer un maximum, ça me permet aussi de en fonction de leurs réponses voir si oui ou non il y a eu compréhension,

donc là justement s'il y a incompréhension moi derrière je peux faire une remédiation et les aider à trouver les solutions ou réexpliquer si ça n'a pas été compris » (Annexe A.3. lg 34-40)

« [J]e fais beaucoup d'oral en fait et // euh // Parfois j'ai un questionnaire par exemple sur un document ou sur une vidéo parfois c'est // J'ai un questionnaire et je leur pose des questions. Ou alors parfois je dis : « Bon bah voilà, qu'est-ce que vous avez retenu ? » Euh voilà et euh et en fait la plupart du temps même si j'ai un questionnaire, je les laisse s'exprimer et de ce qu'ils disent je rattache mon cours » (Annexe A.2. lg 40-44)

La compréhension d'un document constitue par ailleurs l'une des principales macro-compétences des programmes d'histoire-géographie et elle se décline en micro-compétences suivantes :

- « - Comprendre le sens général d'un document.
- Identifier le document et savoir pourquoi il doit être identifié.
- Extraire des informations pertinentes pour répondre à une question.
- Savoir que le document exprime un point de vue, identifier et questionner le sens implicite d'un document. » (MENESR, *op. cit.* p. 172)

L'élève doit être en capacité d'identifier un document, d'en extraire des informations mais aussi de prendre un recul critique par rapport à celui-ci en comprenant son caractère subjectif et en apprenant à induire des informations non explicites.

De ces premiers éléments nous pouvons retenir d'une part la prépondérance des documents comme support d'enseignement et d'autre part la place importante du questionnement en lien avec ces documents dont il conviendra de préciser la nature.

• SVT : l'activité langagière au service de la démarche expérimentale

En SVT comme en physique-chimie et en technologie, le discours didactique se construit en lien avec la démarche expérimentale qui transpose en contexte scolaire la démarche de recherche scientifique hypothético-déductive telle qu'elle existe dans les sciences naturelles et formelles (voir Chap. VII, sous-section 2.2). Le chercheur y manipule son objet d'étude dans des conditions contrôlées à partir d'un protocole préalablement défini qui comporte un certain nombre de variables conditionnant la validité des résultats obtenus. Les textes officiels exposent ainsi en détail les différentes étapes de cette démarche qui est effectivement mise en œuvre comme en témoignent les enseignants :

- « Proposer, avec l'aide du professeur, une démarche pour résoudre un problème ou répondre à une question de nature scientifique ou technologique :
- formuler une question ou une problématique scientifique ou technologique simple ;
- proposer une ou des hypothèses pour répondre à une question ou un problème ;
- proposer des expériences simples pour tester une hypothèse ;
- interpréter un résultat, en tirer une conclusion ;
- formaliser une partie de sa recherche sous une forme écrite ou orale. » (*ibid.*, p. 185)

« Donc on va partir d'une problématique et en fait à partir de cette problématique, les élèves vont chercher des idées, des hypothèses. Ils vont dire : "Ben moi je pense que c'est pour ça euh j'explique le phénomène comme ça". Ces hypothèses ensuite on va les tester. Alors ça peut être une recherche, ça peut être quelque chose de simple, ça peut être s'informer. Ça peut être une démarche qui est expérimentale. On va réfléchir sur une expérience qu'on pourrait réaliser pour pouvoir tester notre idée. Donc il y a plusieurs manières en fait d'avancer dans la démarche de recherche. Et puis ensuite on réalise les expériences, s'il y a des expériences à réaliser, on arrive à des conclusions et on termine sur ce qu'on appelle les notions donc ce qui est important à retenir. » (Annexe A.5. lg 29-37)

À chaque étape de sa mise en œuvre, cette démarche fait intervenir des compétences langagières afin de pouvoir en rendre compte et l'écrit constitue le médium privilégié pour en garder la trace :

« Enfin, l'accent est mis sur la communication individuelle ou collective, à l'oral comme à l'écrit en recherchant la précision dans l'usage de la langue française que requiert la science. D'une façon plus spécifique, les élèves acquièrent les bases de langages scientifiques et technologiques qui leur apprennent la concision, la précision et leur permettent d'exprimer une hypothèse, de formuler une problématique, de répondre à une question ou à un besoin, et d'exploiter des informations ou des résultats. Les travaux menés donnent lieu à des réalisations ; ils font l'objet d'écrits divers retraçant l'ensemble de la démarche, de l'investigation à la fabrication. » (Id. 184)

« On écrit pas mal dans le cahier parce que toute la démarche en fait doit être visible dans le cahier, de la question jusqu'à la conclusion. (...) j'aime bien que le cours se lise comme une histoire, qu'on sache le point de départ et comment on est arrivé jusque-là, qu'il y ait beaucoup d'illustrations. Le cahier c'est notre livre » (Annexe A.5. lg 145-153)

Nous pouvons enfin souligner que cette démarche met en jeu des compétences verbales mais aussi actionnelles dans les phases d'observation et d'expérimentation proprement dites ; nous y revenons *Infra* (voir Chap. VII, sous-section 1.2.).

• **Mathématiques : l'explicitation du raisonnement**

Le domaine des mathématiques présente la particularité de disposer de différents langages (chiffres, symboles, représentations géométriques, représentations graphiques, écriture algébrique) qui lui sont spécifiques et qui ne nécessitent pas l'intervention de la dimension langagière pour leur réalisation. Il est en effet possible de réaliser un calcul, de reproduire une figure géométrique ou de représenter une équation sous forme graphique sans recours à la compétence langagière. Pour autant, dans un cadre scolaire, la médiation du langage verbal intervient nécessairement pour désigner, décrire, expliciter et faire acquérir ces différents langages qui constituent en eux-mêmes des objets d'étude en lien avec les concepts disciplinaires. Dans le cadre de cet apprentissage, l'explicitation de la démarche de recherche et du raisonnement occupent une place essentielle comme l'illustre ces extraits des programmes

officiels du cycle trois (*ibid.*, p. 199) qui détaillent les compétences attendues dans le domaine du raisonnement et de la communication :

Raisonner	Justifier ses affirmations et rechercher la validité des informations dont on dispose.
Communiquer	Expliquer sa démarche ou son raisonnement, comprendre les explications d'un autre et argumenter dans l'échange.

L'importance accordée à cette explicitation de la démarche apparaît nettement au cours des entretiens exploratoires avec les enseignants qui y accordent plus d'importance qu'à l'exactitude du résultat :

« [P]our moi c'est plus important d'expliquer comment on le trouve que d'avoir la bonne réponse. Quelqu'un qui arrive à exprimer son raisonnement même si son raisonnement n'est pas bon mais on arrive à suivre sa démarche, a pour moi mieux réussi que quelqu'un qui a trouvé la bonne réponse et qui est pas capable de d'expliquer comment il a fait. Donc forcément il y a toute cette phase de ben je dois dire ce que j'ai fait, que ce soit à l'oral ou à l'écrit et si j'arrive à le dire à l'oral ben j'arrive à l'écrire. » (Annexe A.6. lg 188-193)

« Comment tu veux juger un raisonnement s'il y a pas de communication sur ce raisonnement, s'il est exprimé en aucune façon ? » (Annexe A.6. lg 205-206)

« [L]e fait de leur demander d'expliquer leur raisonnement, demander à d'autres élèves de voir s'ils ont compris, ben ils se rendent compte que ben qu'ils sont pas clairs, là ça se / je pense que ça se joue là, ça se joue à l'oral en fait mais pas trop à l'écrit. » (Annexe A.7. lg 202-204)

Cette phase de verbalisation se double d'une exigence dans la précision du lexique utilisé :

« Et pour le reste du temps, pour tout ce qui est construction géométrique, même quand c'est moi qui ai les instruments, c'est eux qui me donnent les instructions. Donc par exemple quand ils me disent relier le point A et le point B, ben je vais tracer une courbe qui part dans tous les sens mais qui relie effectivement le point A et le point B.

§1 : Pour les obliger à chaque fois à être plus précis dans les programmes de construction.

E6 : C'est ça, oui. » (Annexe A.6. lg 83-88)

Enfin on peut souligner que les mathématiques ne sont pas une discipline cloisonnée et les éléments mathématiques se retrouvent dans les autres disciplines scolaires : des données numériques en sciences, des données statistiques et des représentations graphiques en géographie, des longueurs et mesures en EPS, des formes géométriques en art, etc. C'est pourquoi les programme appellent à un croisement des enseignements, notamment dans la résolution de problèmes :

« Les élèves apprennent progressivement à résoudre des problèmes portant sur des contextes et des données issus des autres disciplines. En effet, les supports de prises d'informations variés (textes, tableaux, graphiques, plans) permettent de travailler avec des données réelles

issues de différentes disciplines (histoire et géographie, sciences et technologie, éducation physique et sportive, arts plastiques). » (*ibid.* p. 215)

Cet extrait nous permet de faire la transition vers les différents registres sémiotiques qui sont pour partie cités ici, ce qui nécessite de dépasser la seule dimension langagière et d'appréhender les aspects plurisémiotique et praxéologiques à l'œuvre dans les situations scolaires.

1.2. Le non verbal : plurisémiotisme et praxéologie

Nous avons souligné dans notre cadre théorique (voir *Supra* Chap. I, section 4.7.) le plurisémiotisme de la compétence scolaire (Bouchard, 2008a) ; « la maîtrise des différents langages » apparaît en effet comme une macro-compétence fondamentale dans les programmes comme dans le socle commun :

« [L'élève] est formé à utiliser des représentations variées d'objets, d'expériences, de phénomènes naturels (schémas, dessins d'observation, maquettes...) et à organiser des données de nature variée à l'aide de tableaux, graphiques, ou diagrammes qu'il est capable de produire et d'exploiter. (...) Pour tous ces langages, les élèves deviennent de plus en plus conscients des moyens qu'ils utilisent pour s'exprimer et communiquer et sont capables de réfléchir sur le choix et l'utilisation de ceux-ci. » (*ibid.*, p. 91)

« En sciences et en technologie, mais également en histoire et en géographie, les langages scientifiques permettent de résoudre des problèmes, traiter et organiser des données, lire et communiquer des résultats, recourir à des représentations variées d'objets, d'expériences, de phénomènes naturels (schémas, dessins d'observation, maquettes...). » (*ibid.*, p.94)

Ces principes généraux posés pour le cycle trois, sont ensuite détaillés dans chaque matière. Le relevé ci-dessous permet de cibler les représentations sémiotiques plus spécifiquement étudiées pour chaque discipline :

Histoire-géographie	<ul style="list-style-type: none">- Utiliser des documents donnant à voir une représentation du temps (dont les <u>frises chronologiques</u>¹⁹⁹), à différentes échelles, et le lexique relatif au découpage du temps et suscitant la mise en perspective des faits.- Réaliser ou compléter des <u>productions graphiques</u>.- Utiliser des <u>cartes analogiques et numériques</u> à différentes échelles, des <u>photographies de paysages ou de lieux</u>.
Sciences et technologie	<ul style="list-style-type: none">- Exploiter un document constitué de divers supports (<u>texte, schéma, graphique, tableau, algorithme simple</u>).- Utiliser différents modes de représentations formalisés (<u>schéma, dessin, croquis, tableau, graphique, texte</u>).
Mathématiques	<ul style="list-style-type: none">- Prélever et organiser les informations nécessaires à la résolution de problèmes à partir de supports variés : <u>textes, tableaux, diagrammes, graphiques, dessins, schémas</u>, etc.- Utiliser des outils pour représenter un problème : <u>dessins, schémas, diagrammes, graphiques, écritures avec parenthésages</u>, ...

¹⁹⁹ Dans cette partie nous soulignons les éléments clés dans les extraits des programmes et dans les entretiens des enseignants afin d'en faciliter l'identification pour le lecteur.

La diversité des documents et supports utilisés apparaît également au cours des entretiens, notamment en sciences et en histoire-géographie :

« Après, donc ça c'est plutôt s'informer. Alors le document ça peut être un texte, un tableau, enfin tout genre. Après on a du communiquer. Donc le communiquer c'est tout ce qui est restitution donc soit sous forme de résumé soit sous forme de schéma qui se complexifient aussi ». (Annexe A.4. lg 21-24)

« [E]n histoire, je commence tous les chapitres par situer dans le temps, situer dans l'espace. (...) donc la frise chronologique permet de les situer dans le temps et une carte pour situer l'espace qu'on va étudier dans le chapitre » (Annexe A.1. lg 40-44)

« [E]n géographie // on travaille beaucoup le schéma, le croquis » (Annexe A.1. lg 146)

« [E]n géographie ce qui a été introduit dans les nouveaux programmes c'est beaucoup de la cartographie » (Annexe A.2. lg 16-17)

« On essaie d'utiliser l'informatique, les nouveaux systèmes d'information géographique, tout ça comme Google Earth, ce genre de choses » (Annexe A.2. lg 22-23)

Pour Lhoste (2017, pp. 122-123), ces différentes représentations sémiotiques ne sont pas spécifiquement scolaires et sont issues de l'activité scientifique de la communauté de spécialistes qui produisent les savoirs :

« L'introduction des tableaux, graphiques, textes scientifiques ... issus d'une transposition des produits culturels de la discipline confronte les élèves aux outils spécifiques du champ disciplinaire et aux formes sémiotiques en vigueur au sein de la communauté scientifique de référence. »

Quel que soit le type de représentation sémiotique évoqué, il faut distinguer :

- les représentations qui servent de supports d'appui pour la construction de notions dans les disciplines,
- les représentations qui constituent en elle-même un objet d'étude disciplinaire dans le cadre d'un enseignement/apprentissage structuré comme le croquis en géographie ou les figures géométriques en mathématiques. Dans cette dernière discipline, les représentations sémiotiques comme objet d'enseignement sont plus nombreuses que dans les autres disciplines, les élèves de cycle trois travaillant sur les nombres entiers et décimaux, l'écriture fractionnaire, les calculs posés, en ligne et instrumentés, les tracés géométriques, les figures planes et les solides ou encore les tableaux et les graphiques en gestion de données.

Enfin, nous pouvons remarquer qu'en sciences, aux représentations sémiotiques vient s'ajouter une part de manipulation et d'observation directe en lien avec la démarche expérimentale qui inscrit le discours didactique dans une dimension praxéologique :

« La construction des concepts scientifiques s'appuie sur une démarche, qui exige des observations, des expériences, des mesures, etc. ; la formulation d'hypothèses et leur mise à

l'épreuve par des expériences, des essais ou des observations (...). Grâce à ces activités, les capacités tant manuelles et pratiques qu'intellectuelles des élèves sont mobilisées, ainsi que l'usage de la langue française et de langages scientifiques différents ». (MENESR, 2015b, p. 187)

Cette spécificité implique la manipulation d'objets et la mise en œuvre de compétences praxéologiques non verbales comme la manipulation du microscope ou la collecte d'objets directement dans l'environnement naturel. Les enseignants rencontrés détaillent ainsi un panel large d'objets d'étude et de supports pédagogiques qui nécessitent une part de manipulation et d'action de la part des élèves :

« Et autrement, les supports que j'utilise. Bon alors bien sûr le réel, le plus possible mais c'est pas toujours possible. Donc en 6e c'est pour ça que je m'appuie sur ce qui se passe dehors. (...) Et puis en 5e c'est pareil. Cette année j'en ai pas mais c'est pour ça qu'il y a des poissons, c'est pour ça que ... Alors on ne peut plus disséquer des mammifères et tout ça mais bon, on utilise d'autres supports, on peut quand même toujours observer et disséquer tout ce qui est d'origine alimentaire donc c'est possible. En 4e bon tout ce qui est volcan et tout ça, ça c'est plutôt des logiciels de simulation, on utilise des maquettes de ce style (...) après il y a des observations microscopiques avec des lames, des observations avec la loupe binoculaire. » (Annexe A.4. lg 36-46)

« Alors c'est assez varié du coup parce qu'on peut très bien avoir le support, en 6e c'est le collège donc on a les feuilles d'arbres du collège qu'on récupère par terre, les photos qu'on peut prendre au fil des saisons parce qu'en fait c'est calqué sur les saisons. Ça peut être des supports vidéo, des supports photos. On travaille, comme il faut être quand même assez proche du concret, tant qu'on peut utiliser des choses de l'environnement qu'on peut regarder, ça peut être observer le microscope donc on a aussi les objets techniques à voir avec eux, le binoculaire, le microscope. Ça peut être aussi quand on monte dans les classes, notamment en 4e, on travaille sur la planète Terre, c'est compliqué de tester des choses parce que c'est les continents, c'est des masses énormes, on ne peut pas. Donc là on travaille sur la modélisation donc on va créer des maquettes. Et puis quand on ne peut pas utiliser, on a aussi la possibilité d'utiliser des logiciels de simulations. » (Annexe A.5. lg 49-58)

Même si elle est y est plus prégnante, la dimension praxéologique n'est pas spécifique aux sciences et concerne également les autres disciplines. En géographie, les élèves doivent par exemple apprendre à réaliser un schéma et un croquis et en mathématiques les réalisations géométriques mobilisent également des gestes et l'utilisation d'outils spécifiques ; de même l'utilisation régulière de logiciels nécessite des actions de manipulation en lien avec l'environnement informatique :

« [E]n 6e je mets vraiment le paquet sur le schéma et le croquis parce qu'en 4e ils en ont énormément et puis parce qu'au lycée maintenant c'est quelque chose qui est très demandé. (...) là par exemple sur "habiter la ville", on va faire le croquis d'un paysage urbain pour qu'ils puissent comparer le paysage urbain d'un pays développé et le paysage urbain d'un pays en développement » (Annexe A.1. lg 146-154)

« Euh après il y a beaucoup d'applications en ligne c'est pour tout ce qui est informatique, les concours informatiques, Algoréa. (...) Scratch GeoGebra c'est les classiques. Et après maintenant

qui deviennent quand même assez classiques, je sais pas, il y a peut-être cent mille gamins qui le font chaque année, c'est le concours Castor informatique et Algoréa et ça tout est informatisé. »
(Annexe A.7. lg 117-122)

Ces analyses exploratoires nous permettent d'identifier les premières composantes des situations de scolarisation et une première logique discursive dans les trois disciplines étudiées. Les observations sur le terrain étant nécessairement limitées dans le temps, elles ne garantissent pas de percevoir l'intégralité des points saillants d'une discipline à prendre en compte dans l'élaboration d'une formation en FLSco. En les resituant dans un cadre plus large, il est possible pour l'enseignant/concepteur de cibler plus spécifiquement telle ou telle situation scolaire et de sélectionner les données orales et écrites à prendre en compte prioritairement pour répondre aux besoins les plus urgents des élèves allophones.

1.3. Identification des premiers besoins

Ces analyses nous conduisent à envisager la question de la compétence scolaire dans ses composantes langagières mais aussi sémiotiques et praxéologiques. En outre, il importe de prendre en compte les logiques didactiques qui prévalent dans chaque discipline pour appréhender les pratiques langagières dans les classes. Enfin un certain nombre de compétences transversales, dont certaines d'ordre méthodologique, émergent de cette phase exploratoire, ce qui permet d'envisager la définition de besoins communs à plusieurs disciplines. À ce stade, certaines de nos hypothèses de recherche sont ainsi partiellement corroborées.

Dans le cadre de notre projet d'élaboration didactique, nous identifions les besoins d'apprentissage suivants :

- sensibiliser les élèves allophones à une démarche d'enseignement/apprentissage constructiviste et inductive ;
- développer les compétences langagières en tenant compte des logiques didactiques à l'oral et à l'écrit ;
- travailler à l'identification, la dénomination et la caractérisation des différentes représentations sémiotiques ;
- travailler sur les objets techniques et les outils dans une perspective praxéologique ;
- développer la connaissance de l'environnement numérique ;
- développer les compétences langagières, en lien avec les compétences cognitives, liées à la représentation dans le temps et dans l'espace ;
- faire acquérir des compétences linguistiques en lien avec l'interrogation et le questionnement.

Ces premières analyses ont permis de circonscrire le recueil de données écrites et orales sur le terrain et nous ont ainsi conduit à accorder une attention particulière aux différentes représentations sémiotiques mobilisées dans les disciplines. La question des logiques disciplinaires mérite également d'être étudiée dans le cadre du manuel scolaire et des interactions en classe. Enfin il paraît nécessaire de pouvoir recueillir et analyser des situations scolaires en lien avec des phases de manipulation d'objets pour appréhender la dimension praxéologique des situations d'enseignement-apprentissage.

Nous allons à présent rendre compte de l'analyse des données écrites puis des données orales avec lesquelles elles s'articulent.

2. La structuration des manuels : une entrée dans les écrits scolaires

Nous rappelons que notre objectif n'est pas de proposer une description fine et exhaustive des manuels mais d'identifier les éléments structurants sur lesquels peuvent s'appuyer les élèves afin d'en faciliter l'accès et la compréhension. Les analyses effectuées s'articulent ainsi autour de trois axes dans une démarche descendante qui couvre successivement la structuration de l'ouvrage au niveau macro, l'organisation de l'unité didactique qu'est le chapitre au niveau méso et les contenus textuels et sémiotiques au niveau micro. Nous présentons les deux premiers niveaux dans cette section puis nous consacrons des sections spécifiques à l'analyse des blocs textuels d'une part et des représentations sémiotiques d'autre part.

2.1. La macrostructure des manuels

Sur le plan macrostructurel, les manuels des différentes disciplines présentent « une architecture hautement codifiée » (Cordier-Gauthier, 2000, p. 27) et il existe un grand nombre d'invariants quelle que soit la discipline, même si des spécificités apparaissent par ailleurs.

2.1.1. Éléments périphériques et corps principal

Tous les manuels scolaires se structurent en deux grandes parties : un ensemble d'éléments périphériques et le corps principal. Le corps principal est constitué de différentes unités plus ou moins hiérarchisées correspondant à un découpage des contenus qui peut être thématique ou notionnel selon les disciplines et le niveau hiérarchique considéré. Dans les manuels analysés il est composé de différents chapitres qui peuvent par ailleurs être regroupés par thème dans certaines matières comme en histoire, en géographie et en sciences. C'est ce corps principal, que

nous analysons plus en détail *Infra*, qui est généralement utilisé par les enseignants dans les cours.

Les éléments périphériques se répartissent au début et à la fin de l'ouvrage et occupent un nombre de pages variables qui correspond de 10 à 15% du total des pages dans les manuels que nous avons analysés comme le montre le tableau suivant :

Tableau n°18 – Proportion de pages périphériques dans les manuels :

	Histoire-géographie	SVT	Mathématiques
Début de manuel	12 pages	6 pages	10 pages
Fin de manuel	24 pages	34 pages	16 pages
Total des périphériques	36 pages	40 pages	26 pages
Total du manuel	336 pages	256 pages	272 pages
Proportion	10%	15%	9%

Au-delà de l'aspect quantitatif, les éléments qui figurent dans ces espaces périphériques sont de nature et de fonction diversifiées et peuvent être destinés à l'élève mais aussi plus spécifiquement à l'enseignant sans que cela soit nécessairement indiqué. Nous pouvons ainsi relever que le manuel de mathématiques propose un « exemple de progression » destiné à l'enseignant en vis-à-vis d'une page méthodologique intitulée « découvrir un chapitre » pour apprendre aux élèves à se repérer dans le manuel. Cependant aucun élément typographique ni linguistique ne vient identifier explicitement le destinataire de ces éléments périphériques si bien qu'il peut être difficile pour un élève de sélectionner celui qui le concerne et qui constitue une aide dans la prise en main du manuel. L'énoncé qui précède le tableau de progression emploie uniquement les pronoms personnels déictiques à la première et deuxième personnes du pluriel, (*Nous vous proposons ci-dessous un exemple de progression organisée par chapitre pour l'année de 6^e*), ce qui concourt au brouillage énonciatif, le pronom « vous » pouvant tout aussi bien désigner l'enseignant que les élèves. De même les rappels détaillés des programmes officiels de la discipline qui figurent dans les trois manuels sont proposés dans une mise en page très resserrée, peu aérée et peu lisible pour les élèves ce qui tend à suggérer qu'ils concernent plutôt l'enseignant sans pour autant apporter d'informations explicites sur le destinataire effectif. Certaines informations périphériques font partie des incontournables devant figurer dans tous les ouvrages et répondent à des contraintes éditoriales comme la page de titre ou la liste des crédits photographiques mais ils ne présentent pas d'intérêt pour les élèves. Enfin ces éléments peuvent faire l'objet d'une numérotation de pages spécifique et ne sont pas systématiquement signalés dans la table des matières, ce qui peut les rendre plus difficiles à identifier et à localiser.

Il apparaît donc difficile pour les élèves d'identifier dans les éléments périphériques les facilitateurs techniques et pédagogiques qui leur sont effectivement destinés pour les aider à la

manipulation du manuel et à l'accès aux connaissances et compétences et qui entretiennent des relations plus ou moins resserrées avec le corps principal du manuel.

2.1.2. Les facilitateurs techniques et pédagogiques

Gérard & Rogiers (2009, p. 233) désignent par le terme *faciliteurs* « les moyens que l'auteur met à la disposition de l'utilisateur pour accéder facilement à l'information. Ce sont donc des repères et des outils qui permettent de tirer le meilleur profit de l'ouvrage. ». Les auteurs établissent une distinction entre les facilitateurs techniques qui apportent une aide à la prise en main et à l'utilisation du manuel et les facilitateurs pédagogiques qui visent à améliorer l'acquisition des contenus disciplinaires visés. Nous proposons une présentation tabulaire des principaux facilitateurs présents dans les éléments périphériques des manuels analysés :

Tableau n°19 - Inventaire de éléments périphériques dans les manuels :

Éléments périphériques	Histoire-géographie	SVT	Mathématiques
Couverture et page de titre	X	X	X
Sommaire	X	X	X
Programmes officiels cycle 3	X	X	X
Organisation d'un chapitre	X	X	X
Lexique (définitions)	X	X	
Index (liste des notions)			X
Corrigés		X	X
Fiches méthodologiques	X	X	X

D'autres éléments sont en revanche spécifiques à la discipline, comme l'atteste cet inventaire des facilitateurs pédagogiques disciplinaires des trois manuels étudiés :

Tableau n°20 - Inventaire des facilitateurs pédagogiques dans les manuels :

Disciplines	Autres facilitateurs
Histoire-géographie	<ul style="list-style-type: none"> - Histoire : frise chronologique pour le programme de 6° (de - 3 millions à 392) - Atlas de géographie : 3 planisphères + sommaire des différents planisphères dans le corps du manuel. - EMC : texte de référence (« convention internationale sur les droits de l'enfant »). - Connaissances de base en géographie : points cardinaux + sur un globe représentation des lignes remarquables, des pôles et des continents. - Sommaire des compétences méthodologiques travaillées dans les chapitres du corps principal et réparties par discipline (histoire, géographie et EMC) - Cahiers de compétences : Pages méthodologiques reprenant différentes compétences en lien avec le programme officiel. Sommaire du « cahier » + 9 pages. Pour chaque page : citation des compétences du socle commun, explicitation de la compétence, détails en sous-compétences, références aux chapitres du manuel, exemples, indication des compétences attendues en fin de cycle 3.

SVT	<ul style="list-style-type: none"> - 2 frises chronologiques : une frise spiralaire « l’histoire de la vie sur terre » domaine SVT + une frise « les grandes inventions » domaine technologie. Les disciplines ne sont pas précisées. - « Fiches compétences ». Pages méthodologiques reprenant différentes compétences en lien avec le socle commun. Sommaire des fiches + 30 fiches sur une page chacune avec un texte explicatif avec une représentation iconographique (valeur illustrative ou exemple schématisé), un encart « comment faire ? » reprenant les étapes et une grille d’auto-évaluation. Numérotation indépendante de 1 à 32.
Mathématiques	<ul style="list-style-type: none"> - 4 pages d’aides méthodologiques : « les instruments de la géométrie », « les tables de multiplications », « les logiciels », « les calculatrices ». Numérotation spécifique des pages en chiffres romains et emplacement spécifique dans le sommaire. - En fin de manuel 7 pages de « Tâches complexes transversales » : activités complémentaires pour les élèves avec un sommaire des tâches en p. 250.

Certains éléments périphériques jouent un double rôle sur le plan technique et pédagogique comme le sommaire qui constitue un axe d’entrée privilégié pour comprendre la structuration du manuel (Boyzon-Fradet, 1997). La compréhension de la fonction du sommaire et son utilisation sont d’autant plus importantes que l’analyse relève la multiplication de sommaires intermédiaires dans les éléments périphériques, soit pour organiser les éléments périphériques, soit pour renvoyer à des éléments qui se situent dans le corps principal.

Nous pouvons également souligner la présence systématique dans les trois manuels d’une page méthodologique destinée à faire découvrir la structuration du corps principal du manuel aux élèves en détaillant l’organisation des éléments d’un chapitre. Cette récurrence s’explique probablement par le niveau scolaire auquel se situent les manuels analysés. En effet, la classe de sixième marque l’entrée dans l’enseignement secondaire avec son cloisonnement disciplinaire et les élèves venant du primaire sont souvent peu familiarisés avec le manuel scolaire qu’ils ont pu utiliser en mathématiques et en français dans le meilleur des cas. Les éditeurs veillent donc à faciliter la prise en main de ce nouveau support pédagogique en proposant aux élèves une page ou une double-page qui détaille la composition d’un chapitre type dans l’ouvrage et notamment son découpage méthodologique qui est lié à l’organisation didactique des contenus disciplinaires dans le manuel.

De notre point de vue, cette page méthodologique présente un intérêt pour l’élève allophone quel que soit le niveau dans lequel il est scolarisé. En effet la logique d’enseignement-apprentissage dans une discipline reste la même de la 6^e à la 3^e la différence se situant plutôt dans les notions abordées, le degré d’étayage fourni par l’enseignant sur le plan méthodologique et la complexité des documents à étudier comme l’attestent les déclarations des enseignants lors des entretiens exploratoires :

Ben en 6e on va plutôt décrire et raconter ce qu'on voit. 5e, 4e puis après encore plus en 3e, on va petit à petit les amener à expliquer. (...) Il y a une évolution dans les / on va leur demander d'aller plus loin, d'expliquer, pas juste énoncer un fait mais donner les conséquences, expliquer les causes, voilà ce genre de choses. Après ça se fait progressivement. (Annexe A.2. lg 96-100).

[E]n 6e le travail est extrêmement dirigé alors qu'en 3e déjà même dès la 4e je laisse un peu plus d'autonomie dans l'organisation du cahier, dans la prise de notes, dans euh / le travail sur les exercices (...) pour les 6e où là c'est vraiment quelque chose de très cadré avec la fiche d'exercice à gauche, le cours et le vocabulaire à droite bon on / je reprends plus ou moins les mêmes méthodes en 4e-3e mais avec un peu plus de liberté et un peu plus de gestion autonome de la part des élèves pour les préparer aussi au lycée où là ils seront beaucoup plus autonomes. (Annexe A.3. lg 46-53).

Et puis moi sur le cahier des 6e je suis, je les ramasse souvent, je vérifie, savoir s'ils arrivent à suivre, s'ils savent coller les documents, enfin il y a un suivi. En 4e on leur laisse beaucoup plus d'autonomie. Et en 3e encore plus. Enfin même si on ramasse etc. ça reste leur cahier donc ils ont le droit de faire des abréviations, de faire quelque chose de plus personnalisé. En 6e, je veux que ce soit vraiment carré pour qu'ils aient au départ un modèle de comment on peut tenir un cahier. (Annexe A.5. lg 203-207).

L'autonomie progressive accordée dans les classes de 4^e et de 3^e est donc conditionnée à un étayage voire un cadrage très marqué au début du collège. Un élève allophone qui arrive donc après l'année de 6^e ne bénéficie pas de cet encadrement, d'où l'intérêt de se référer aux aides méthodologiques contenues dans les manuels.

2.1.3. La structuration des contenus disciplinaires

Le corps principal des manuels se compose de différentes unités qui structurent l'organisation des contenus disciplinaires étudiés pendant l'année scolaire grâce à un ensemble de titres et sous-titres que Cordier-Gauthier (2002) nomme « organisateurs structurels ». Les trois manuels analysés s'articulent ainsi en au moins deux niveaux hiérarchiques distincts : un découpage thématique et un découpage en chapitre. En histoire-géographie un niveau supérieur apparaît correspondant aux trois matières respectives regroupées dans le manuel ; en revanche, comme le prévoit les programmes officiels, le manuel de sciences ne mentionne pas explicitement la matière SVT qui est regroupée avec la physique-chimie et la technologie au cycle trois et ne fait l'objet d'un découpage disciplinaire qu'à partir du cycle quatre. Nous présentons la structuration des contenus disciplinaires des trois manuels analysés dans le tableau suivant :

Tableau n°21 - Découpage hiérarchique des contenus dans les trois manuels :

Libellé Niveau	Histoire géographie enseignement moral et civique	Sciences et technologie	Mathématiques
Niveau 1 : Découpage par discipline	Désignation explicite des trois matières : - Histoire - Géographie - Enseignement Moral et Civique (EMC) Ce découpage est présent dès la couverture où les 3 matières sont nommées avec un code couleur différent pour chacune.	Pas de désignation explicite des SVT dans le manuel. Les trois disciplines (SVT, physique-chimie et technologie) ne sont pas nommées et sont regroupées sous la dénomination « Sciences et technologie » utilisée dans les programmes officiels.	Désignation explicite de la discipline. Un seul champ disciplinaire dans le manuel.
Niveau 2 : Découpage par thème	Découpage des disciplines en « parties » dans le sommaire mais qui n'apparaît pas dans le corps principal. Histoire : 3 parties Géographie : 4 parties EMC : pas de partie Ces parties correspondent aux thèmes prévus dans les programmes officiels.	Découpage en 4 grands thèmes (thèmes prévus dans les programmes). Chaque thème correspond à un seul champ disciplinaire (1 thème pour la physique-chimie, 2 thèmes pour les SVT et un thème pour la technologie) sans que la matière soit explicitement nommée. Le découpage thématique est repris dans le corps principal.	Découpage en trois grands thèmes sans numérotation correspondant aux thèmes du programme. Ce découpage thématique est présent dans le sommaire mais pas dans le corps principal du manuel.
Niveau 3 : Découpage par chapitre	14 chapitres : Continuité dans la numérotation de l'ensemble des chapitres du manuel. Histoire : 7 chapitres Géographie : 5 chapitres EMC : 2 chapitres	14 chapitres : numérotation distincte pour chaque thème. - Physique-chimie : 4 chapitres - SVT : 4 chapitres + 2 chapitres - Technologie : 4 chapitres	14 chapitres : Continuité dans la numérotation de l'ensemble des chapitres du manuel. - Nombres et calculs : 6 chapitres - Grandeurs et mesures : 3 chapitres - Espace et géométrie : 5 chapitres

On constate que l'organisation globale des contenus dans chaque manuel est uniquement définie par rapport aux programmes officiels et que les éditeurs reprennent à l'identique les découpages thématiques des différentes matières ainsi que leur dénomination. Le manuel scolaire apparaît de ce fait comme un bon indicateur des attentes institutionnelles et permet d'avoir une vision d'ensemble du programme annuel dans la discipline. Cependant on peut noter la relative complexité de cette stratification pour l'élève, notamment dans le manuel d'histoire-géographie, d'autant que le découpage des matières en plusieurs grandes parties, qui apparaît dans le sommaire, n'est pas repris ensuite dans le corps principal. La structuration des contenus requiert par ailleurs l'utilisation de termes spécifiques comme *partie*, *thème* ou *chapitre*.

2.1.4. Les éléments typographiques signifiants

Les « organisateurs structurels » sont mis en relief par des techniques typographiques qui allient couleurs, polices, tailles des caractères, empâtements et encadrés et qui concourent au repérage de la structuration des contenus. Ces éléments typographiques constituent ainsi des « repères indiciels » (Cordier-Gauthier, *op. cit.*) délimitant les unités didactiques. Dans le manuel d'histoire-géographie, la couleur permet par exemple de délimiter les trois champs disciplinaires qui y figurent : rouge pour l'histoire, bleu pour la géographie et vert pour l'EMC. Ces couleurs se retrouvent dans l'encadré des chapitres dans le sommaire, dans la numérotation de pages, dans la double-page d'ouverture du chapitre et sur la tranche du manuel, ce qui permet une identification visuelle rapide de la matière. On peut enfin souligner que le manuel de mathématiques est le plus épuré des trois et qu'il ne présente pas de surcharge typographique et chromatique.

2.2. L'organisation des chapitres

Comme pour l'organisation globale des manuels, les différentes unités qui les composent font l'objet d'une structuration codifiée qui permet d'en marquer l'organisation méthodologique et didactique. Ce niveau intermédiaire, que nous désignons comme la méso-structure du manuel, se caractérise par une grande similitude d'un chapitre à un autre, y compris dans les deux manuels qui couvrent plusieurs champs disciplinaires. L'organisation structurelle se fait avant tout par le titrage des sous-parties des chapitres qui révèle par ailleurs l'approche didactique utilisée. Il convient d'accorder également une attention particulière au parcours de lecture dans les manuels.

2.2.1. Les titres méthodologiques : des repères didactiques essentiels

Les manuels analysés se caractérisent par un double niveau de titrage à l'intérieur des unités avec un premier titrage méthodologique récurrent pour l'ensemble des chapitres et un second titrage spécifique qui varie selon les contenus disciplinaires étudiés. Nous reprenons dans le tableau ci-dessous l'ensemble des titres méthodologiques utilisés de manière systématique dans les chapitres pour chaque matière :

Tableau n°22 - Titres méthodologiques dans les chapitres des manuels :

Histoire	Géographie	Sciences	Mathématiques
<i>Je me repère</i> <i>Je découvre</i> <i>J'enquête – Tâche complexe</i>	<i>Étude de cas</i> <i>Étude de cas – Tâche complexe</i> ²⁰⁰ <i>Des études de cas ... au</i>	<i>Retrouver ses acquis</i> <i>... et s'interroger</i> <i>Ressources : en nombre variable</i>	<i>Je découvre</i> <i>J'apprends le cours</i> (page de gauche) / <i>J'applique le cours</i> (page de droite)

²⁰⁰ Dans la partie géographie, la tâche complexe n'apparaît pas de manière systématique dans tous les chapitres comme c'est le cas en histoire et certains d'entre eux proposent deux études de cas successives sans qu'elles soient identifiées comme « tâche complexe » par ailleurs.

<i>D'hier à aujourd'hui</i> <i>Parcours</i> (parcours d'arts) Leçon <i>Exercices</i> <i>Apprendre à apprendre</i>	<i>monde</i> <i>Carte</i> Leçon <i>Exercices</i> <i>Apprendre à apprendre</i> <i>Parcours</i> (arts ou citoyen) <i>Et demain ?</i>	selon les chapitres (entre 1 et 4) ces doubles-pages proposent différentes activités. Bilan <i>Exercices</i> <i>Tâche complexe</i>	<i>À l'oral</i> <i>Je m'entraîne</i> <i>Je m'évalue à mi-parcours</i> <i>Avec un logiciel ou Avec la calculatrice</i> <i>J'utilise mes compétences</i> <i>Accompagnement personnalisé</i> <i>Tâches complexes</i>
--	---	--	---

Ce titrage méthodologique constitue un étayage important pour l'élève car il balise la progression de l'enseignement au sein du chapitre. Il révèle également un recours à une pédagogie inductive dans tous les manuels : en début de chapitre on observe systématiquement un découpage en deux temps avec une mise en activité des élèves (activités de découverte, étude de cas, tâche complexe, analyse de documents, etc.) et une phase d'institutionnalisation qui structure les acquis sur l'objet d'étude (page de leçon ou de bilan).

Cependant la démarche proposée n'est pas purement inductive et l'approche déductive est également mobilisée dans la mesure où la phase d'institutionnalisation est ensuite suivie d'une phase de réinvestissement qui assure le transfert des connaissances et compétences acquises (exercices d'entraînement, activités, tâches complexes, etc.). Les approches inductive et déductive apparaissent donc comme complémentaires et s'appréhendent de manière cyclique dans l'organisation des apprentissages au sein des chapitres des manuels. Nous pouvons par ailleurs relever que dans celui de mathématiques, la phase inductive est beaucoup plus courte et ne concerne que la première étape de « découverte » qui ne comporte qu'une seule activité. Les connaissances disciplinaires sont ensuite rapidement institutionnalisées dans la page *J'apprends le cours*. Ce constat est corroboré par les entretiens avec les professeurs de mathématiques (voir *Supra* Chap. VII, sous-section 1.1.). En sciences et en histoire-géographie en revanche, les élèves réalisent un nombre conséquent d'activités avant qu'apparaisse la page de leçon. Dans les chapitres d'histoire il y a en moyenne douze pages d'activités avant la page de leçon qui structure les connaissances acquises. En sciences et technologie, chaque sous-partie de la leçon, intitulée *Bilan*, est précédée d'une double-page *Ressources* qui propose une série d'activités (expérience, recherche documentaire, observation, etc.) s'organisant autour d'une problématique spécifique. Pour illustrer notre propos, nous reproduisons ci-dessous le titrage de la double-page *Ressources* consacrée à la production des aliments et un extrait de la page *Bilan* avec le paragraphe qui lui correspond. Nous pouvons relever la reprise à l'identique du titre de la page *Ressources* comme sous-titre de la leçon et des éléments typographiques qui constituent présentement des « repères indiciaires » (Cordier-Gauthier, *op. cit.*) utiles pour l'élève.



Nous reviendrons *Infra* (voir Chap. VII, sous-section 3.2.) sur une analyse discursive des titres d'un chapitre mais nous pouvons tout de même relever qu'il y a peu de points communs dans les termes utilisés pour le titrage méthodologique des différents manuels : par exemple, la partie leçon, qui est pourtant commune aux trois ouvrages, est désignée par trois termes différents : *leçon*, *bilan* et *cours*. Cette diversité est liée aux spécificités didactiques des disciplines : l'enquête en histoire qui place l'élève dans la situation de l'historien analysant les traces du passé, l'étude de cas en géographie ou la résolution de problèmes en mathématiques. Tous ces éléments ont toutefois un point commun : ils s'inscrivent dans le cadre didactique des situations-problèmes comme l'atteste la reprise systématique de la notion de *tâche complexe* quelle que soit la matière.

2.2.2. Les parcours de lecture d'un chapitre

À ce stade de notre analyse, il s'avère nécessaire d'établir une distinction entre d'une part le manuel de mathématiques et d'autre part les manuels de sciences et technologie et d'histoire-géographie car les parcours de lecture y sont sensiblement différents.

- **Le parcours de lecture en mathématiques :**

Dans cette première discipline le sens de lecture des éléments du chapitre est lié au nombre d'objets d'étude qui le composent : généralement un chapitre en comporte deux ou trois. Celui sur les figures usuelles que nous avons plus particulièrement étudié comporte ainsi trois objets d'étude distincts : le cercle, les triangles et les quadrilatères. Le parcours de lecture n'en est pas pour autant linéaire et il est nécessaire d'opérer une sélection dans les pages du chapitre pour

suivre une progression d'enseignement cohérente pour chaque figure étudiée. Pour chacune, le manuel propose une activité spécifique de découverte dans la page « je découvre », une page *J'apprends le cours* et une page *J'applique le cours* en vis-à-vis et une série d'exercices. À chaque étape, un intitulé dans un encadré bleu indique explicitement le nom de la figure géométrique étudiée. Enfin après une partie consacrée à l'auto-évaluation et une page qui vise la construction de compétences méthodologiques pour utiliser des logiciels mathématiques ou des tableurs, les élèves mobilisent leurs compétences et connaissances dans des exercices et des problèmes variés puis dans la réalisation de situations-problèmes qui apparaissent en toute fin du chapitre comme le lieu de réinvestissement. L'enseignant, qui consacre un temps d'enseignement-apprentissage distinct pour chaque figure, ne proposera donc pas une utilisation complète et linéaire de l'ensemble des contenus du chapitre et sélectionnera les éléments correspondant à telle ou telle figure dans un parcours de lecture discontinu.

Cependant nous pouvons considérer que celui-ci est moins complexe que dans les autres disciplines car d'une part des intitulés permettent l'identification de chaque objet d'étude et d'autre part le chapitre ne se structure pas sur une organisation en double-page comme c'est le cas dans les deux manuels.

- **Le parcours de lecture en histoire-géographie et en sciences :**

Dans les manuels de sciences et d'histoire-géographie, le parcours de lecture est sensiblement différent car, comme nous l'avons indiqué, l'élève doit préalablement réaliser différentes tâches et activités qui vont permettre de construire progressivement les connaissances disciplinaires qui sont structurées dans un second temps dans un texte expositif d'une page. Le nombre de pages dévolues à cette première phase de découverte est variable d'un chapitre à un autre : il oscille entre six et douze pages dans le manuel de sciences et technologie et entre huit et quatorze pages en histoire-géographie. Ces premières pages du chapitre s'organisent en double-pages qui fonctionnent comme des blocs didactiques autonomes. L'enseignant peut ainsi choisir de travailler sur telle étude de cas en géographie ou telle tâche complexe en histoire sans avoir nécessairement recours à l'ensemble des éléments qui composent le chapitre. Il peut également sélectionner uniquement les doubles-pages qui l'intéressent pour construire les notions puis élaborer sa propre trace écrite sans utiliser la leçon du manuel.

Quelle que soit la discipline, la complexité de ce parcours n'est toutefois pas à la seule charge de l'élève et en classe c'est l'enseignant qui en assure le « pilotage » en indiquant à la classe les pages à consulter.

2.2.3. La référentialisation, sa désignation et sa localisation

La complexité du parcours de lecture dans le manuel tient également à la multiplication des

références internes qu'il contient. Dans le cadre de l'analyse du paratexte, Peyrara & Nissen (1995, p. 51) définissent la référenciation comme « les marques verbales situées dans le texte principal [qui] indiquent aux lecteurs la présence du paratexte, le lieu où il se situe et éventuellement elles les invitent à s'y reporter ». Pour les auteurs la référenciation est également liée à « la variable localisation » (*ibid.* p. 52) puisque la référence peut, soit se situer sur la même page, soit sur une autre page du manuel plus ou moins proche. Elle peut également être hors du support papier et figurer sur le site compagnon associé comme l'a montré notre analyse. Les chapitres que nous avons retenus dans les différentes disciplines comportent ainsi un nombre plus ou moins important de renvois qui prennent des formes très variées sur le plan linguistique et typographique. Nous présentons dans le tableau suivant les différents types de référenciation que nous avons relevés, illustrés par un ou plusieurs exemples.

Tableau n°23 - Inventaire des référenciations dans les trois manuels :

Mathématiques	Sciences	Histoire-géographie
<p>- Référence aux corrigés (élément périphérique) pour le QCM d'ouverture du chapitre (<i>Vérifie tes réponses</i> ⇒ p. 258)</p> <p>- Dans la partie <i>Je m'évalue à mi-parcours</i>, en cas d'erreur renvoi à la partie de la leçon correspondante et à un exercice de référence (éléments se situant sur une autre page mais dans le même chapitre) (⇒ <i>cours IB et ex. 1</i>)</p> <p>- Renvoi au site compagnon <i>D'autres exercices sur le site compagnon</i> (<i>Indicateurs de réussite sur le site compagnon</i>)</p> <p>- Dans les énoncés des exercices, fréquents renvois à des éléments iconographiques ou à une représentation sémiotique complémentaire. (<i>S'aider de l'écran de calculatrice ci-contre ; Voici la photo d'un iceberg ; Le calcul ci-dessous est exact.</i>)</p>	<p>- À la fin de la première double-page de réactivation des connaissances, renvoi aux pages <i>Ressources</i> (<i>Utilise les RESSOURCES avec l'aide de ton professeur !</i>)</p> <p>- Dans l'encadré <i>Coup de pouce</i>, renvoi aux fiches méthodologiques (élément périphérique) (<i>Pour construire le tableau tu peux t'aider de la fiche 25</i>)</p> <p>- Dans les documents ressources étudiés, pour certains termes spécifique renvoi à la définition située dans l'encadré <i>Vocabulaire</i> en fin de double-page. Pas de marque verbale mais une mise en gras et en couleur des mots définis (<i>j'apporte de l'eau et des engrais</i>)</p> <p>- Dans les consignes des activités, renvoi aux documents utiles (<i>Repère dans les doc. 2 et 3 les conditions qui favorisent ...</i>)</p> <p>- Dans la partie <i>Bilan</i> renvoi à la double-page <i>Ressources</i> correspondant au paragraphe (p. 64)</p> <p>- Dans la partie <i>Bilan</i>, renvoi aux ressources mobilisées pour acquérir les différentes compétences du socle (<i>Utiliser un mode de représentation, le tableau (Ressources 1, 3)</i>)</p>	<p>- Dans les questions, renvoi aux documents où figurent des éléments de réponse (<i>Doc. 1 et 3. Quelles relations les cités ont-elles établies entre elles ?</i>)</p> <p>- En histoire dans la partie <i>J'enquête</i> un encadré <i>Coup de pouce</i> propose un renvoi aux documents apportant des informations utiles (<i>- des pratiques religieuses (⇒ doc. 4 à 6) »</i>)</p> <p>- Dans l'encadré <i>Vocabulaire</i>, renvoi à une définition donnée précédemment (<i>Cité : voir définition p. 65.</i>) (<i>Densité : nombre d'habitants au kilomètre carré (voir p. 266).</i>)</p> <p>- Dans la <i>leçon</i>, renvoi au vocabulaire défini (sur la même page dans un encart) par une mise en gras et un surbrillance en couleur sans autre marque verbale (<i>Les mythes racontent leur histoire.</i>)</p> <p>- Dans la rubrique « Je révise chez moi », renvoi au site compagnon par un pictogramme en couleur (<i>« site élève - fond de carte et frise »</i>)</p> <p>- Dans la partie « Exercices » renvoi à des exercices supplémentaires sur le site compagnon (<i>4. Retrouve d'autres exercices sous interactive sur le site Nathan « site élève – exercices interactifs »</i>)</p>

	<p>- Renvoi aux corrigés (élément périphérique) à la fin de certains exercices (<i>Corrigés p. 218</i>)</p>	<p>- Dans les exercices et activités, renvoi à une représentation sémiotique sur la page ou une autre page (<i>Recopie le tableau ci-dessous</i>) (<i>Observe les photographies 1 à 3 ci-dessous.</i>) (<i>A l'aide la de carte p. 210, indique ...</i>)</p> <p>- Dans la partie <i>Mon bilan de compétences</i>, pour chaque compétence, renvoi aux pages de chapitre où la compétence a été mobilisée (<i>Je sais argumenter et justifier mes choix. J'enquête p. 72-73. Exercice 1 p. 80</i>)</p> <p>- En géographie, renvoi vers un podcast sur le site compagnon pour avoir la version audio d'un témoignage (<i>Julie raconte ... « site élève – lien vers le podcast »</i>)</p> <p>- Dans un document, renvoi vers un autre document ressource (<i>Laura (doc 2) vit à Hornchurch</i>)</p> <p>- Renvoi à un planisphère (<i>Nous savons que Mumbai (doc 1), Los Angeles (doc 2) et Manille (doc 3) sont des métropoles (voir carte p. 184-185.)</i>)</p>
--	---	--

Nous pouvons noter là encore une différence entre le manuel de mathématiques qui a peu recours à la référencement et les manuels de sciences et d'histoire-géographie qui l'utilisent plus régulièrement dans les différentes parties du chapitre.

La référence est explicitement marquée dans le texte par des procédés linguistiques variés : des abréviations conventionnelles (*doc., ex., p.*), des groupes nominaux (*corrigés p. 218, d'autres exercices, cours 1B*), des syntagmes nominaux ou verbaux (*d'autres exercices sur le site compagnon, voir carte p. 184-185*) ou des phrases complètes (*Pour construire le tableau tu peux t'aider de la fiche 25*) qui s'adressent directement au lecteur par un verbe à l'impératif (*Vérifie tes réponses*) ou à l'infinitif, le verbe *voir* étant le plus conventionnel. La ponctuation joue également un rôle important, notamment les parenthèses qui viennent marquer la rupture dans le fil de la lecture. Enfin il arrive que certaines références s'appuient sur des éléments typographiques soit de manière complémentaire au procédé linguistique (référence explicite indiquée en gras et/ou en couleur) soit comme seul marqueur de la référence comme pour le lexique spécifique défini par ailleurs dans un encadré de la double-page (surlignage, couleur, gras).

Certaines références revêtent un caractère obligatoire pour le lecteur, notamment lorsqu'elles conditionnent la réussite d'une activité, mais le plus souvent la référence se veut une aide ou une information facultative. Toutefois, qu'elle soit mobilisée ou non, la référencement introduit toujours une rupture dans le parcours de lecture de l'élève. Par ailleurs si le lecteur se réfère effectivement à l'élément indiqué, il doit ensuite être en capacité d'intégrer les informations supplémentaires qui lui sont fournies dans son parcours initial, ce qui entraîne un effort cognitif supérieur. Ainsi, un élève en difficulté de compréhension sur un terme spécifique dans la lecture d'un document doit interrompre sa progression, se reporter à une définition qui peut se trouver sur la même page ou sur une autre page, lire cette définition et la comprendre, puis effectuer un retour dans le document initial en intégrant la signification du mot, processus qui contribue à une lecture discontinue et non linéaire, caractéristique de la complexité du parcours de lecture dans le manuel.

2.2.4. La complexité des parcours de lecture en doubles-pages

Nous terminons cette section consacrée à la structuration des manuels scolaires en nous focalisant plus spécifiquement sur le parcours de lecture qu'impose l'organisation des contenus sur des doubles-pages en sciences et en histoire-géographie. La complexité du manuel comme « document composite » est soulignée par Bautier & al. (2012, p. 66) :

« Les manuels contemporains organisent leur matière sur l'espace graphique des doubles-pages, à la manière d'écrans, qui présentent des documents hétérogènes : images, schémas, photos, textes, lexique, questions et consignes pour les élèves, invités à "circuler" dans un espace documentaire, à chercher, à s'interroger. »

Le parcours de lecture de l'élève se construit ainsi à partir de blocs sémiotiques variés (textes, images, cartes, graphiques, ...) qui nécessitent des stratégies de lecture différentes induites à la fois par le type de registre et par le traitement qui doit être opéré en fonction de la consigne. En effet les consignes et questions qui portent sur ces documents nécessitent généralement de sélectionner une partie seulement des informations qu'ils contiennent. L'autre source de difficulté réside dans la nécessaire mise en relation des informations issues de documents différents, voire parfois d'opérer un traitement sur ces informations, pour pouvoir répondre à la consigne. Pour illustrer cette lecture non linéaire, discontinue et fragmentaire, nous proposons l'analyse de deux parcours de lecture dans une double-page, l'une en SVT et l'autre en histoire. Par commodité de lecture, nous reproduisons les doubles-pages analysées pour présenter visuellement les parcours puis nous décomposons ceux-ci dans un schéma qui décompose les étapes à effectuer par l'élève pour réaliser l'activité demandée.

1

Produire des aliments

Les cultures et les élevages gérés par les agricultrices et agriculteurs produisent les matières premières animales et végétales de notre alimentation.

RESSOURCES

1 Comment les cultures et les élevages permettent-ils de produire des aliments?

DOC. 1 Dans une exploitation céréalière



Michel, agriculteur depuis plus de dix ans

4 « Je cultive principalement du blé. Mon année est rythmée par deux moments très importants : le semis au début de l'automne et la moisson au début de l'été. Pour que mon blé pousse bien, j'apporte de l'eau et des engrais ; pour le protéger des insectes et des mauvaises herbes, je traite avec des pesticides. Mais l'essai de limiter les quantités utilisées : non seulement cela me permet de faire des économies, mais de cette façon je fais aussi un geste pour l'environnement! »

Adopter un comportement éthique et responsable

Explique grâce à une recherche documentaire pourquoi il est important pour l'environnement de limiter l'utilisation des pesticides.



5 100 kg de grains de blé semés



6 ... 7 000 kg de grains de blé récoltés !

DOC. 2 Dans un élevage laitier



Claire, agricultrice depuis quinze ans

6 « J'ai 60 vaches dont je dois m'occuper toute l'année : les nourrir, les soigner quand elles sont malades... Je les traite une fois le matin et une fois le soir. La traite reproduit la tétée du veau, ce qui stimule la production de lait. Chacune produit ainsi en moyenne 15 litres de lait par jour ! »



Anaïs, élève de Sixième : « J'ai appris pendant la visite de la ferme qu'une vache mange environ 80 kg de foin par jour et boit 80 litres d'eau par jour. Claire leur donne aussi des compléments alimentaires riches en protéines. »



8 Tom, élève de Sixième : « J'ai été surpris d'apprendre que pour produire du lait, les vaches doivent donner naissance à un veau par an ! Le petit ne tète sa mère que quelques jours. Après, il est nourri avec du lait en poudre. »

2

Pour comprendre comment les cultures et les élevages permettent de produire des aliments :

- Construis un tableau à double entrée pour présenter :
 - ce que Michel doit apporter à son champ au cours d'une année et ce qu'il obtient ;
 - ce que Claire doit apporter à ses vaches et ce qu'elle obtient.

3 COUPS DE POUCE

- Tu peux commencer par un des textes avec ce qui attire ou ce qui sort de chacune des deux exploitations agricoles.
- Pour construire le tableau, tu peux t'aider de la fiche 25.

3

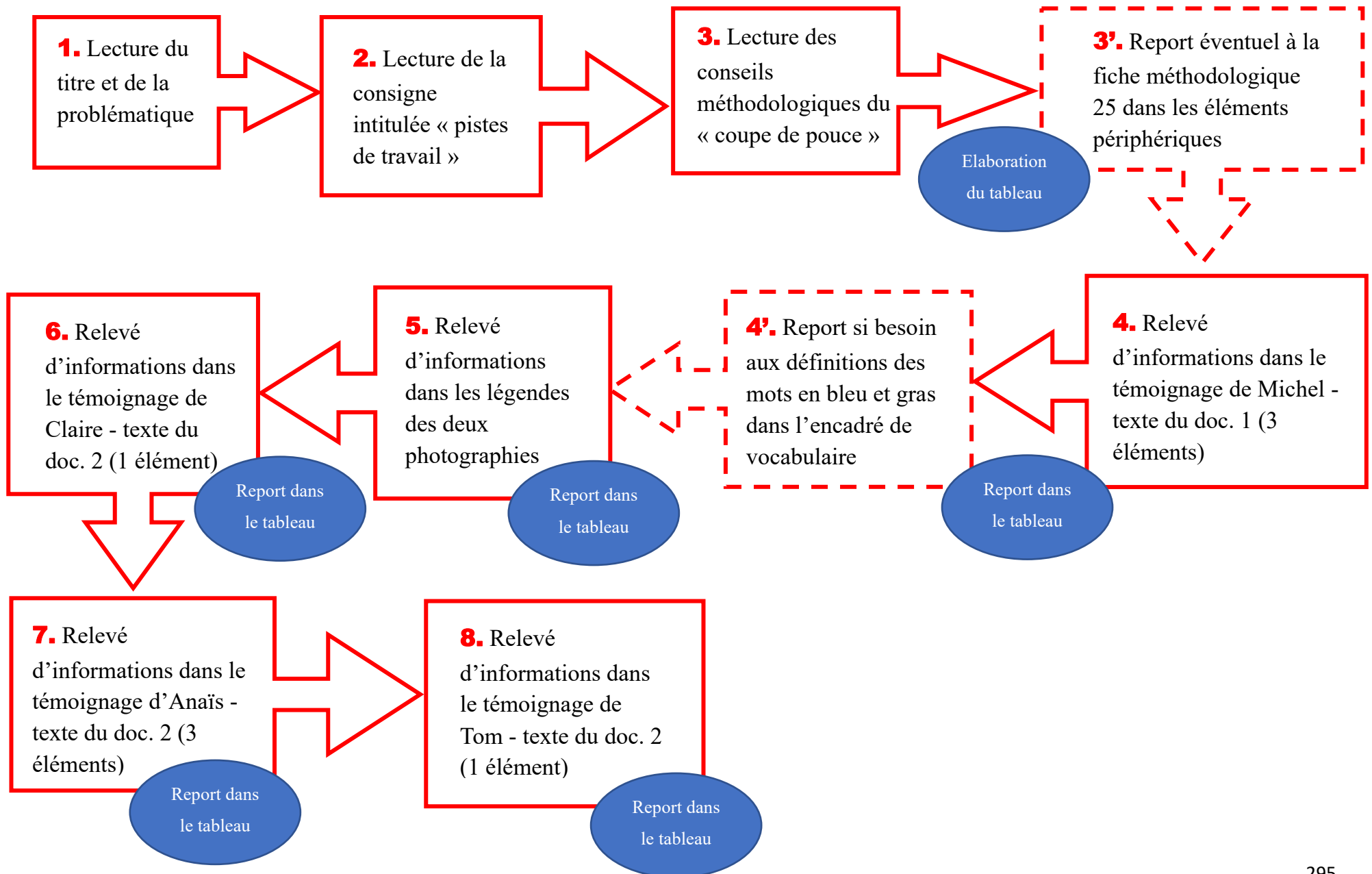
3'

VOCABULAIRE

Aliment : nourriture d'un être vivant ; il peut s'agir de produits naturels ou de produits transformés.
Ingrais : produit que l'on met dans la terre pour que les plantes poussent mieux.

Pesticides : produits qui détruisent les êtres vivants nuisibles pour les cultures (herbes, champignons, insectes...).

Semis : mise en place des graines dans une terre préparée.



En histoire :

J'enquête TÂCHE COMPLEXE

SOCLE Compétences
 • Domaine 1 : j'argumente et je justifie mes choix.
 • Domaine 3 : je comprends ce que signifie être citoyen.

Athènes et la naissance de la démocratie

1 **1'** **3** **3'** **3+8** **4** **6+10+12** **7** **11** **13** **14**

1 Athènes, berceau de la démocratie. Cette phrase est sans cesse répétée, mais est-elle vraie ? Qu'est-ce que la démocratie ? Représente exactement la démocratie pour des Grecs ? Tu vas devoir expliquer le fonctionnement de ce régime politique et montrer ses limites.

1' **VOGULAIRE**
 • **Démocratie** : du grec *demos*, « le peuple », et *kratos*, « le pouvoir ». Régime politique dans lequel le pouvoir appartient aux citoyens.
 • **Magistrat** : responsable de la cité élu par les citoyens.

2 La démocratie à Athènes selon Périclès
 Comme les décisions sont prises par le plus grand nombre et non par une minorité, notre cité est une démocratie. Nous intervenons tous personnellement dans le gouvernement de la cité au moins par nous-mêmes en présentant nos idées. Nous choisissons les magistrats qui se succèdent à la tête de la cité en fonction du mérite de chacun et nous les surveillons. L'égalité est assurée à tous face à la loi. Même sans fortune, un homme peut rendre service à la cité. Nous nous gouvernons dans un esprit de liberté.

2' **La définition du citoyen selon Aristote**
 Le citoyen n'est pas citoyen par le seul fait d'habiter un territoire puisque métèques et esclaves ont en commun avec le citoyen le droit de domicile. [...] Un citoyen au sens absolu se définit par la participation à la justice et aux fonctions publiques en général.

3 Les lieux de la démocratie à Athènes

5+9

Les magistrats
 10 stratèges élus pour 1 an dirigent l'État et exécutent les lois.

La Boule
 Conseil de 500 citoyens élus au sort pour 1 an.

L'Héliée
 Tribunal de 6000 citoyens élus au sort pour 1 an.

L'Éclésiaste
 • Siège sur la colline de la Pnyx
 • Vote les lois, le budget, la guerre
 • Vote l'association
 40 000 citoyens

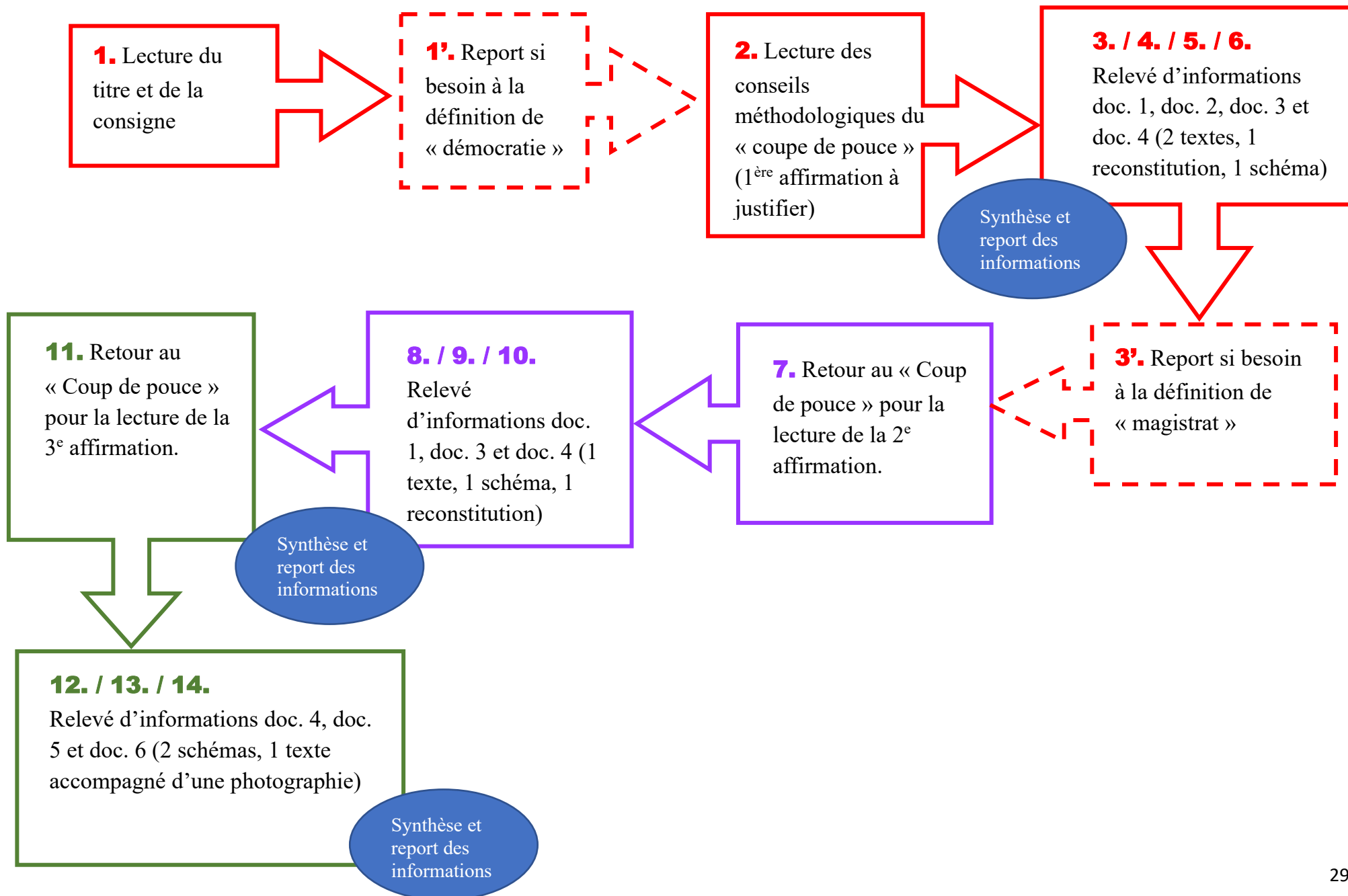
Les institutions athéniennes

Les femmes exclues de la citoyenneté
 Les dieux, selon moi, ont adapté la nature de la femme aux travaux et aux soins de l'intérieur et celle de l'homme aux travaux du dehors. Toi qui es une femme, tu devras rester à la maison, faire partir ensemble ceux des serviteurs dont le travail est au-dehors et surveiller ceux qui doivent rester à la maison.

COUR DE POLICE
 Pour expliquer le fonctionnement de la démocratie à Athènes, tu dois justifier tes affirmations à l'aide des informations des documents.
 • Tous les citoyens participent au gouvernement de la cité (doc 1 à 4).
 • Tous les citoyens peuvent s'exprimer et voter librement (doc 1, 3 et 4).
 La démocratie ne concerne en réalité qu'une toute petite partie de la population d'Athènes (doc 4, 5 et 6).

Population pyramid
 40 000 citoyens
 110 000 femmes et enfants de citoyens
 40 000 métèques (étrangers libres de la cité)
 100 000 à 150 000 esclaves
 Population totale d'Athènes : 300 000 à 340 000 habitants

Chapitre 4 Le monde des cités grecques



À la lumière de cette analyse, nous pouvons dresser un certain nombre de constats qui mettent en exergue la complexité du parcours de lecture de l'élève. :

- En SVT, la réalisation des activités pour répondre à la problématique posée nécessite des aller-retours entre les deux pages mais également un renvoi éventuel vers une fiche méthodologique (*J'apprends à réaliser un tableau*) située dans les éléments périphériques en fin de manuel. En plus de répondre à la consigne, l'élève doit en effet respecter une contrainte dans la mise en forme des données et avoir recours à un registre sémiotique spécifique pour présenter les informations relevées, ce qui complexifie le démarrage de l'activité.
- En histoire l'élève dispose également d'une aide méthodologique dans un encadré « coup de pouce » mais elle n'est pas de même nature : si en SVT elle intervient dans la mise en forme de la réponse, en histoire en revanche elle apporte une partie de la réponse en proposant une série d'affirmations que l'élève devra dès lors justifier à partir des documents.
- On note également, dans les deux disciplines, les renvois éventuels aux définitions des mots complexes qui introduisent des ruptures supplémentaires ainsi que la nécessité de se référer à plusieurs documents appartenant à des registres différents pour extraire les informations qui doivent ensuite être synthétisées et qui peuvent être redondantes ou complémentaires selon les cas.
- En histoire on peut relever les renvois multiples à un même document pour y trouver des informations différentes : le document 4 est ainsi utilisé pour chacune des trois affirmations.
- Enfin, dans les deux cas, les documents iconographiques (photographies et reconstitution) ne sont pas de réelles sources d'informations, contrairement aux textes et aux schémas. En effet, en SVT, les photographies ont essentiellement une fonction illustrative mais ne comportent pas en elles-mêmes d'informations à relever. De même en histoire, la photographie d'un vase qui occupe un quart de la page de droite n'est là que pour illustrer le texte du document 6 et l'intérêt de la reconstitution réside principalement dans le titre du document.

La reconstitution de ces parcours de lecture se veut représentative des étapes multiples à effectuer par l'élève lors de l'activité mais elle ne constitue qu'une possibilité parmi beaucoup d'autres. En effet lors de la réalisation effective de la tâche, tous les élèves ne suivront pas ce cheminement optimal et certains pourront emprunter d'autres voies, faire des erreurs, oublier des documents ou avoir des stratégies de lecture plus ou moins efficaces. Il n'en demeure pas moins que la maîtrise de cette organisation littéraire constitue un enjeu important pour accéder aux contenus disciplinaires comme le souligne Le Ferrec (2008, p. 117) :

« Comprendre l'architecture d'ensemble d'un manuel permet (...) à l'élève de se situer dans son parcours d'apprentissage, de mesurer ses acquis et d'évaluer le chemin à parcourir. »

Pour les élèves allophones, à la complexité du décodage de l'organisation des manuels et notamment de la double-page, s'ajoutent les carences langagières qui entravent l'accès aux discours écrits qui la composent.

Nous allons dans les deux sections suivantes présenter les résultats de l'analyse des données issues des manuels mais aussi des cahiers d'élèves et des captations de tableaux effectuées pendant les observations. En effet il nous paraît nécessaire de recouper les données provenant des manuels avec celles d'autres supports scolaires utilisés par les élèves dans les situations de scolarisation afin d'appréhender la diversité des écrits auxquels sont confrontés les élèves, quelle que soit leur modalité de transmission. Pour les besoins de l'analyse, nous distinguons d'une part les discours écrits et d'autre part les autres représentations sémiotiques, même si en situation scolaire les deux entretiennent des relations d'interdépendance ; nous pouvons donc ponctuellement être amenée à croiser des éléments de ces registres différents au cours de notre analyse.

3. Pluralité et complexité des discours écrits

Nous avons souligné dans notre cadre théorique la diversité des écrits qui circulent à l'école tant par leur nature que par leurs fonctions. Nous nous limitons dans cette présente analyse aux écrits disciplinaires même si d'autres genres d'écrits peuvent être mobilisés dans la classe comme nous le verrons dans la section consacrée aux observations de séances. Certains écrits sont communs aux trois disciplines, même s'ils peuvent se décliner différemment d'une matière à une autre, tandis que d'autres sont plus spécifiques.

3.1. Catégorisation des blocs²⁰¹ textuels scolaires

Afin de déterminer la diversité des écrits auxquels sont confrontés les élèves, nous avons effectué un relevé puis un classement des blocs textuels récurrents dans les trois disciplines, en nous appuyant sur les connaissances apportées par la revue documentaire sur la littéracie scolaire. Nous avons ainsi établi une typologie comprenant six catégories distinctes, qui ont chacune une fonction didactique spécifique et que nous présentons sous une forme tabulaire ci-

²⁰¹ Nous empruntons à Cordier-Gauthier (2002) la notion de « bloc » pour désigner une unité textuelle qui présente une homogénéité dans le contenu et dans la forme. L'auteure l'emprunte elle-même à Richaudeau (1989) qui l'utilise dans le cadre d'une analyse de la typographie et de la mise en page.

dessous. Une dernière entrée intitulée « autres blocs textuels » fait apparaître des éléments saillants complémentaires relevés dans les chapitres des manuels scolaires. Afin d'établir des comparaisons entre les trois matières, nous avons par ailleurs quantifié ces blocs textuels en nous basant sur les occurrences dans un chapitre de chaque manuel (Cf. Annexes E).

Tableau n°24 - Inventaire des blocs textuels par disciplines :

Blocs textuels	Histoire	Géographie	SVT	Mathématiques
Titres et sous-titres	- 1 titre de chapitre - 9 sous-titres : 9 titres méthodologiques dont 7 avec un titre notionnel supplémentaire	- 1 titre de chapitre - 10 sous-titres : 10 titres méthodologiques dont 9 avec un titre notionnel supplémentaire	- 1 titre de chapitre - 8 sous-titres : 8 titres méthodologiques dont 4 avec un titre notionnel supplémentaire	- 1 titre de chapitre - 13 sous-titres : 13 titres méthodologiques dont 7 avec un titre notionnel supplémentaire
Définitions	- 13 définitions dans les encarts <i>Vocabulaire</i> - 1 définition dans une légende de documents - 1 définition en notes de bas dans un texte documentaire	- 6 définitions dans les encarts <i>Vocabulaire</i> - 3 définitions en notes de bas page dans des textes documentaires	16 définitions dans les encarts de <i>Vocabulaire</i>	- 5 définitions intégrées dans les pages de leçon.
Légendes et titrage des documents	32 titres et/ou légendes de documents	29 titres et/ou légendes de documents	20 titres et/ou légendes de documents	Aucune légende ni titre aux éléments iconographiques
Consignes et questions	- 12 consignes - 30 questions	- 22 consignes - 38 questions	- 15 consignes - 10 questions	- 95 consignes - 35 questions dans 109 énoncés d'exercices différents pour un seul chapitre
Textes documentaires²⁰²	10 textes documentaires	10 textes documentaires	18 textes documentaires	Aucun texte documentaire en mathématiques
Leçons	1 leçon en 3 paragraphes	1 leçon en 3 paragraphes	1 page bilan en 3 paragraphes	3 leçons d'une page par chapitre
Autres blocs textuels	- 5 blocs méthodologiques - 1 page <i>Apprendre à apprendre</i> - 6 blocs informatifs complémentaires	- 4 blocs méthodologiques - 1 page <i>Apprendre à apprendre</i> - 2 blocs informatifs complémentaires - 4 blocs de données chiffrées	- 4 blocs méthodologiques - 2 blocs informatifs sous forme de BD	- 3 blocs méthodologiques dans la partie <i>J'applique le cours</i> - 1 bloc textuel introductif au début du chapitre - 1 bloc méthodologique sous forme de BD

²⁰² Nous désignons par « textes documentaires » les documents textuels qui sont proposés dans les exercices et les activités afin d'en extraire des informations pour répondre à une question et/ou exécuter une consigne.

La plupart des blocs sont communs aux trois disciplines : les titres, les définitions, les consignes et questions et les leçons. Si les textes documentaires et les titres et légendes qui leur correspondent n'apparaissent jamais en mathématiques, discipline dont les enseignements ne sont pas construits à partir de l'étude de documents, une large place y est en revanche accordée aux exercices et aux problèmes ce qui engendre un nombre conséquent de questions et de consignes. On dénombre ainsi 95 verbes de consignes et 35 questions différentes dans les 109 énoncés répertoriés²⁰³ dans un seul chapitre du manuel.

Nous pouvons noter l'importance des titres et légendes de documents en histoire et en géographie qui s'explique par la place de l'étude de documents dans la démarche disciplinaire. On peut également relever la présence de données chiffrées dans un bloc dédié dans le manuel en géographie.

Si la définition constitue un invariant des écrits disciplinaires, elle se décline différemment d'une matière à une autre : le chapitre de SVT comporte ainsi plus du double de mots définis que celui d'histoire ou de géographie ce qui tend à montrer la place prépondérante du lexique spécifique dans cette discipline ; en mathématiques si les définitions sont comparativement moins nombreuses, elles ne forment pas des blocs textuels indépendants mais sont intégrées dans le corps de la leçon. Enfin, dans tous les manuels, des encarts méthodologiques sont présents et apportent des informations procédurales aux élèves pour réaliser les activités proposées.

Pour compléter ce premier inventaire, nous examinons à présent successivement chaque bloc textuel présenté en nous focalisant notamment sur les aspects discursifs et linguistiques qui les caractérisent. Nous nous appuyons sur les recherches antérieures consacrées à l'un ou l'autre de ces discours scolaires écrits spécifiques quand elles existent.

3.2. Le titrage des leçons : un premier balisage

Les titres et sous-titres représentent le premier élément textuel à lire dans les manuels comme dans les cahiers des élèves et permettent de poser les premiers jalons de la compréhension de la leçon à venir en condensant la ou les informations qui sont ensuite développées dans le texte expositif. Le titre constitue ainsi un balisage didactique indispensable, quelle que soit la discipline, et il peut être considéré comme un « outil précieux d'élucidation du sens » pour les élèves allophones (Vigner, 2009, p. 159) ; les diverses formes linguistiques qu'il prend méritent

²⁰³ Le nombre supérieur de consignes et questions par rapport au nombre d'énoncés se justifie par la présence de plusieurs questions ou consignes dans certains exercices.

d'être étudiées afin de leur en faciliter l'accès.

En sciences, en histoire et en géographie, dans les titres analysés, deux structures syntaxiques prédominent : d'une part les syntagmes lexicaux (*Le monde des cités grecques*, *La production et la transformation du lait*) et d'autre part les propositions infinitives qui sont plutôt employées en géographie et en sciences (*Habiter une métropole*, *Transformer des aliments*). Les syntagmes lexicaux, qui désignent généralement une notion disciplinaire ou un phénomène, comportent un nombre variable d'unités sémantiques et d'expansions qui viennent caractériser le ou les noms clés. En nous appuyant sur une analyse antérieure de Vigner (*ibid.*, p. 164), nous proposons dans le tableau suivant quelques exemples de constructions relevées dans les titres et sous-titres des leçons des trois disciplines dans les manuels ou les cahiers :

Nom + adjectif(s) qualificatif(s) épithète(s)	- <i>Une ville mondiale attractive</i> - <i>Des cités indépendantes et rivales</i>
Noms coordonnés + adjectif qualificatif épithète	- <i>Inégalités et diversité culturelle</i> - <i>Le lait et les produits laitiers</i>
Nom + deux points + nom + adjectif épithète	<i>Olympie : un sanctuaire panhellénique</i>
Nom + complément du nom (introduit par la préposition <i>de</i>) avec adjectif qualificatif épithète	<i>Le monde des cités grecques</i>
Noms coordonnées + complément des deux noms (introduit par la préposition <i>de</i>) Ellipse grammaticale	- <i>Les origines et la conservation des aliments</i> - <i>La production et la transformation du lait</i>
Nom + complément circonstanciel	<i>Une séance à l'assemblée</i>
Noms coordonnés + complément circonstanciel	<i>Cités et citoyens dans le monde grec</i>
Nom + complément du nom + complément circonstanciel	<i>Visite d'une ferme à Auchy-lez-Orchies</i>
Nom + virgule + participe passé adjectival apposé + complément d'agent	<i>Les Grecs, unis par une culture commune</i>
Nom + adjectif qualificatif épithète + participe passé adjectival + complément d'agent	<i>Une même culture transmise par une langue commune</i>
Nom + complément circonstanciel + deux points + nom + complément du nom + complément du nom + complément circonstanciel	<i>Une unité dans la cité : l'exemple de la cité d'Athènes au Ve siècle avant J.-C.</i>

Ces extraits du corpus illustrent la diversité des structures rencontrées par les élèves et leur complexité variable selon le nombre d'éléments en présence, les relations qu'ils entretiennent et leur densité informative. Cette complexité constitue une difficulté pour l'élève allophone qui doit identifier le noyau lexical et opérer des regroupements fonctionnels sémantiquement corrects dans des syntagmes qui comportent par ailleurs des termes disciplinaires spécifiques qui peuvent être également opaques. Le dernier exemple est de ce point de vue emblématique car pour comprendre ce titre l'élève doit :

- identifier un premier noyau lexical (*Une unité*) complété par un complément circonstanciel

de lieu (*dans la cité*),

- interpréter les deux points comme la marque d'introduction d'une information complémentaire au premier groupe nominal à mettre en relation avec l'emploi de l'article indéfini *une*,
- identifier un deuxième noyau (*l'exemple*),
- associer les compléments du nom successifs aux noms qu'ils complètent (*l'exemple / de la cité / d'Athènes*) dans un procédé d'enchâssement,
- et enfin comprendre le complément circonstanciel de temps qui comprend une écriture numérique ordinale en chiffre romain (*V^e*) et une abréviation (*J.-C.*) précédée de la préposition *avant*.

Par ailleurs dans ces trois disciplines, les titres sont souvent accompagnés d'un sous-titre qui prend la forme d'une phrase interrogative correspondant à la problématique posée. Dans le cahier de SVT, le sous-titre *Le lait et les produits laitiers* est ainsi suivi de la problématique *Comment obtenir des yaourts à partir du lait ?*. De même en histoire, dans le cahier d'élève le titre du chapitre *Le monde des cités grecques* est accompagné du sous-titre *Comment s'organise le monde grec ?*, tandis qu'en géographie le titre *Habiter une métropole* est prolongé dans le manuel par un sous-titre comprenant trois questions successives : *Qu'est-ce qu'une métropole ? Qui sont ses habitants et comment y vivent-ils ?*. Ce double niveau de titrage complexifie le processus de lecture car le lecteur doit comprendre que le second est lié au premier qu'il vient problématiser sous la forme d'un questionnement auquel vont ensuite répondre les différentes activités proposées. De même en sciences, c'est la mise en œuvre de la démarche expérimentale qui apporte progressivement les éléments de réponse qui sont ensuite synthétisés dans la trace écrite finale. Sur le plan linguistique on peut relever la prédominance de l'adverbe interrogatif *comment* récurrent dans les trois disciplines. Les adverbes *qu'est-ce qui*, *qu'est-ce que* et *qui* arrivant juste après en histoire et en géographie.

En mathématiques les titres comme les sous-titres sont généralement plus courts et plus simples sur le plan syntaxique. Ils désignent explicitement les objets mathématiques étudiés (*Multiplication de deux décimaux ; Addition et soustraction*), souvent même avec un seul mot dans le cahier des élèves (*Addition*), ou des points spécifiques en lien avec ces objets (*Enchaînement de calculs ; Technique opératoire ; Ordre de grandeur ; Additions et soustractions sans parenthèses*). Quand plusieurs objets sont étudiés, ils sont présentés sous la forme d'une énumération avec juxtaposition ou coordination.

Des syntagmes verbaux sont également employés dans le manuel, avec l'emploi d'une structure répétitive à la première personne du singulier (*J'apprends à reconnaître une situation additive ou soustractive, J'apprends à effectuer et vérifier des calculs*) dans la sous-partie *J'applique le cours* qui suit la leçon. L'élève, destinataire du manuel, est ainsi mis en scène comme acteur de son apprentissage par ce procédé énonciatif qui est repris plus généralement dans certains titres méthodologiques des manuels structurant l'organisation didactique de l'enseignement-apprentissage au fil du chapitre, comme nous l'avons souligné *Supra*. On peut citer à titre d'exemples : *Je me repère* ou *J'enquête* en histoire, *J'utilise mes compétences* en mathématiques, *Je résous un problème scientifique* en SVT. D'autres titres méthodologiques sont construits avec des unités lexicales plus ou moins courts (*Bilan, Exercices, Leçon, Tâche complexe, A l'oral*). Sur le plan lexical, quelle que soit la structuration syntaxique observée, ces titres méthodologiques mobilisent de manière récurrente des termes spécifiquement scolaires (*acquis, compétences, connaissances, évaluer, apprendre, etc.*) ou des termes plus disciplinaires (*étude de cas, planisphère, carte, parcours arts, calculatrice*).

Au regard de cette analyse, il apparaît donc nécessaire de disposer de bonnes connaissances sur la syntaxe du français pour ordonner et corrélérer les différents constituants qui composent les titres, d'autant que d'autres éléments linguistiques peuvent intervenir. La ponctuation (les deux points, la virgule, les parenthèses, les majuscules) peut ainsi jouer un rôle sémantique important. Par exemple, la virgule peut être utilisée pour une énumération et juxtaposer plusieurs éléments (*Une ville immense, des transports difficiles ; Addition, soustraction, multiplication*) mais elle marque aussi l'apposition et indique dans ce cas une relation sémantique de complémentarité entre deux éléments (*Habiter Londres, métropole d'un pays développé*), l'information en apposition venant compléter le premier nom. Les deux points sont également fréquents pour apporter une précision sur le nom qui les précède (*Olympie : un sanctuaire panhellénique ; Un monde habité : les grandes métropoles*).

L'utilisation des articles, objet linguistique complexe en grammaire, est également variable d'un titre à un autre. L'article participe à l'actualisation du nom soit en le généralisant soit en le spécifiant, le premier cas étant le plus fréquent en raison du caractère décontextualisé et de la valeur de généralité qui sont conférés aux informations apportées dans les titres. L'article défini à valeur générique (*Le lait et les produits laitiers, Les origines et la conservation des aliments, Les Grecs, Les grandes métropoles*) et l'absence d'article (*Addition et soustraction, Cité et citoyens dans le monde grec*) constituent les deux occurrences les plus rencontrées dans notre corpus. Toutefois, l'article indéfini est également présent et peut, selon les énoncés, avoir une valeur spécifique (*une ville mondiale attractive, une séance à l'assemblée, une culture*

commune, un symbole de l'unité grecque) ou générique quand l'élément est considéré comme représentatif de l'ensemble d'une catégorie (*Qu'est-ce qu'une cité grecque ?*, *Habiter une métropole*). Ces emplois sont donc loin des règles grammaticales données en grammaire du FLE sur l'emploi des articles où schématiquement l'emploi de l'article indéfini est associé à un élément non identifié et l'article défini à un élément déjà connu du lecteur ou unique.

Les titres et sous-titres apparaissent ainsi comme des objets discursifs plus complexes qu'il n'y paraît a priori et méritent d'être étudiés avec les élèves allophones dans la mesure où ils jouent un rôle important dans la structuration de l'enseignement disciplinaire.

3.3. Les textes documentaires : un ensemble hétéroclite

Les textes documentaires occupent une place importante en sciences et en histoire-géographie. Nous avons ainsi relevé 10 textes différents dans un chapitre d'histoire et de géographie²⁰⁴ et 18 dans celui de sciences (Cf. Annexe E.3.). Ils constituent des documents ressources dans lesquels les élèves vont trouver des informations permettant de répondre à la problématique posée et ils concourent à la construction progressive des connaissances disciplinaires. Selon la matière, ces textes sont de nature différente. En géographie, on trouve ainsi principalement des extraits de médias (presse papier ou en ligne, transcriptions d'émissions radio, revue spécialisée) ou de sources institutionnelles (rapports de l'ONU et du Fond monétaire international) ; ces sources sont toutes récentes et postérieures à 2010. En histoire, où l'on travaille à partir des traces et des témoignages du passé, ce sont des sources historiques qui sont proposées aux élèves ; il peut s'agir d'œuvres littéraires ou philosophiques (Homère, Aristote, Aristophane), de textes d'historiens (Thucydide, Xénophon) ou de traces écrites anonymes retrouvées sur des vestiges. On peut toutefois noter que dans le manuel ces sources ne sont pas systématiquement datées : quatre le sont dans le paratexte, deux sont introduites préalablement dans la double-page mais ne figurent pas dans le bloc textuel, enfin quatre ne sont pas du tout datées.

Dans le manuel de sciences, les sources sont différentes car les textes proposés aux élèves sont fabriqués par l'éditeur. Leur genre est également beaucoup plus varié : des témoignages (*Claire, agricultrice depuis quinze ans*), des compte-rendu d'expériences (*Des expériences pour comprendre le rôle des levures de boulangerie*), des biographies de scientifiques (*Louis Pasteur (1822-1885)*), des textes explicatifs (*La fabrication de la choucroute*) et des textes informatifs

²⁰⁴ À ces textes il convient d'ajouter les autres documents appartenant à des registres sémiotiques différents que nous analyserons dans la section suivante.

(*Des gestes en faveur de l'hygiène alimentaire*). Les documents proposés en histoire et en géographie ne sont pas pour autant complètement authentiques²⁰⁵ et la plupart font l'objet d'une adaptation pour les rendre accessibles à des élèves de sixième comme l'indique la mention *D'après* avant la source dans la majorité d'entre eux.

Nous avons conscience que l'étude d'un nombre réduit de chapitres rend notre analyse parcellaire et ne permet pas d'appréhender la totalité des textes rencontrés par les élèves comme documents ressources dans les différentes disciplines, d'autant que ceux-ci peuvent varier en fonction du thème de la leçon. Pour autant, ce rapide aperçu permet de mettre en exergue la grande variété des textes et des sources dont ils sont issus. Cette hétérogénéité peut être à l'origine de difficultés pour les élèves qui ne parviennent pas toujours à opérer de distinction ou à les identifier. La complexité de traitement tient également au fait que le plus souvent les informations demandées ne sont pas à extraire d'un seul document mais de plusieurs comme nous l'avons montré dans l'analyse du parcours de lecture d'une double-page. Les stratégies de lecture à mettre en œuvre sont donc différentes de celles que mobilisent l'élève pour comprendre un texte de fiction en français. Il n'est pas forcément nécessaire de lire l'intégralité des textes documentaires et une lecture en survol peut suffire à récupérer la ou les informations utiles.

Malgré cet éclectisme, un certain nombre d'éléments linguistiques et paralinguistiques peuvent aider les élèves à prendre des repères et créer un horizon d'attente avant le démarrage de la lecture : la mise en forme spécifique de certains textes comme le protocole scientifique ou la biographie, la présence de guillemets au début et à la fin d'un témoignage retranscrit, la lecture de la source et la datation éventuelle dans le paratexte ou encore l'identification de l'instance énonciative dans les premières lignes quand elle apparaît explicitement, ce qui n'est pas toujours le cas dans les textes proposés. À titre d'exemple nous pouvons considérer les trois textes documentaires qui figurent dans la double-page du chapitre d'histoire que nous avons analysée *Supra*. Le premier texte est écrit à la première personne du pluriel, le pronom *nous* se référant à Périclès, l'énonciateur, et aux autres citoyens d'Athènes. Cette information ne figure pas dans le texte mais dans la source et surtout dans le titre du document (*La démocratie à Athènes selon Périclès*). Le deuxième texte est extrait de *La politique* d'Aristote, il s'agit donc d'un texte philosophique qui propose une définition du citoyen et dans lequel l'instance énonciative est effacée conférant une valeur de généralité à l'information donnée. Enfin le

²⁰⁵ La notion de document authentique utilisée en didactique des langues ne peut être transposée à l'identique dans les manuels scolaires en dehors des manuels de langues. Nous nous y référons toutefois pour indiquer que le document utilisé n'est pas fabriqué par l'éditeur mais qu'il provient d'une source extérieure au manuel.

troisième texte est écrit à la première personne du singulier mais sans que l'on puisse identifier à qui elle renvoie à partir des éléments du texte. Si l'on sait qu'il s'agit d'un texte qui s'organise sous forme de dialogues entre Socrate et Critobule, l'un de ses disciples, sur la gestion d'une propriété agricole, on peut en déduire que le pronom renvoie à l'un des deux protagonistes mais cette connaissance n'est pas à la portée de l'élève sans étayage de l'enseignant.

Au regard de la grande hétérogénéité des genres de textes utilisés comme ressources dans les disciplines, il apparaît difficile de dégager des caractéristiques discursives et linguistiques récurrentes qui pourraient faire l'objet d'un travail ciblé avec les élèves allophones afin de les aider à mieux les comprendre. C'est pourquoi nous n'avons pas réalisé d'analyse discursive systématique de ces textes dans le cadre de notre recherche²⁰⁶ qui, rappelons-le, s'inscrit dans une visée d'élaboration didactique. Selon nous, ce qui importe dans un premier temps pour ces élèves, c'est de prendre conscience de la diversité des textes qui leur sont proposés, de parvenir à en identifier la nature, de les situer dans le temps en se référant aux éléments paratextuels qui les accompagnent et de s'appuyer sur le titrage éventuel qui constitue un indicateur du contenu.

3.4. Titres et légendes des documents : une entrée dans la leçon

Les documents textuels et iconographiques proposés aux élèves en histoire et en géographie sont généralement introduits par un titre et pour certains d'entre eux accompagnés d'un paragraphe complémentaire ou d'une légende (Cf. Annexe E.4.). Ce sont les photographies qui sont complétées par les blocs textuels les plus longs, ceux-ci pouvant prendre la forme soit d'un paragraphe de type descriptif et/ou informatif, soit d'un légendage avec une numérotation insérée directement dans l'image, voire les deux comme dans l'exemple suivant issu du manuel d'histoire.

Exemple de bloc textuel avec la photographie d'un vestige :



²⁰⁶ Pour une analyse linguistique des textes documentaires en histoire, nous renvoyons le lecteur à l'ouvrage de Gapaillard (2008, pp.92-99), *La maîtrise de la langue pour l'enseignement de l'histoire*, qui propose une étude détaillée du dispositif explicatif mis en œuvre dans ces textes.

2 Entre les Grecs, une religion commune

Scène de sacrifice en l'honneur du dieu Apollon. Le sacrifice est le rituel le plus important de la religion grecque, car il unit les dieux et les humains.

Cratère athénien à figures rouges du peintre de Pothos, vers 430 avant J.-C., musée du Louvre, Paris.

- 1 Éphèbes (Jeunes Athéniens âgés de 18 à 20 ans qui effectuent leur service militaire).
- 2 Prêtre.
- 3 Le dieu Apollon.

Le bloc textuel qui accompagne la photographie se décompose en quatre parties qui se caractérisent par une densité informative importante : un titre, un texte de deux lignes, la source du vestige et une légende numérotée renvoyant à trois éléments représentés sur le cratère, chaque partie étant identifiable visuellement par des marques typographiques spécifiques (empâtement, taille des caractères, numérotation dans un cercle rouge, espacement). Le texte désigne la scène représentée par un syntagme nominal (*Scène de sacrifice en l'honneur du dieu Apollon*) puis apporte une information plus générale sur l'importance du sacrifice chez les Grecs dans une phrase complexe composée de deux propositions coordonnées. Ce court paragraphe est enfin suivi d'une légende numérotée qui précise les différents acteurs de la scène ; cette légende comporte par ailleurs une définition du terme *éphèbes* entre parenthèses. On peut par ailleurs noter la difficulté que peut poser la lecture de la source qui indique le type spécifique de poterie, le lieu où elle a été découverte, sa datation approximative et le lieu où elle se trouve actuellement, toutes ces données étant mises sur le plan d'un point de vue typographique ce qui peut poser un problème à l'élève pour les hiérarchiser.

Enfin, le titre choisi pour ce document (*Entre les Grecs, une religion commune*) n'entretient pas de relation directe évidente avec la représentation iconographique. Le dessin sur le vase représente en effet une scène religieuse mais n'illustre pas le caractère commun de la religion entre les Grecs des différentes cités. Ce titre, choisi par l'éditeur, est à mettre en relation avec les connaissances visées à travers l'étude du document et la désignation de l'objet photographié, qu'on attend dans le titre, est apportée secondairement dans le paragraphe qui suit. Cet exemple est représentatif de la fonction heuristique du titrage des documents qui prime sur la fonction de désignation dans le manuel d'histoire-géographie. Les titres et les légendes sont ainsi élaborés de manière à baliser l'interprétation des documents et orientent l'analyse que doivent en faire les élèves. Si les cartes, les graphiques et les schémas sont, par convention, accompagnés d'une légende qui apporte les clés de lecture, ce n'est pas le cas des autres représentations iconographiques comme la photographie ou la reconstitution dessinée. Le bloc textuel qui les accompagne apporte donc les informations nécessaires à leur décryptage et il sera plus ou moins développé en fonction de la valeur informative du document dans la double-page.

Si dans le cahier de SVT les documents proposés aux élèves sont généralement accompagnés d'un titre qui précise éventuellement la nature de la représentation sémiotique (*Photo d'une vue aérienne de la ferme, Les produits laitiers : d'où ça vient ? comment c'est fait ?, Expériences proposées par les élèves de 6^e*), dans le manuel en revanche le titrage est moins systématique et certains documents iconographiques sont proposés seuls. En général, cette absence s'explique par la fonction illustrative dévolue à l'élément iconographique qui n'est pas une source d'informations. On peut également relever que, dans ce manuel, plusieurs ressources documentaires peuvent être associées à un seul document et regroupées sous un même titre.

Extrait d'une double page du manuel de SVT :

DOC. 1 Dans une exploitation céréalière

Michel, agriculteur depuis plus de dix ans

“ Je cultive principalement du blé. Mon année est rythmée par deux moments très importants : le **semis** au début de l'automne et la moisson au début de l'été. Pour que mon blé pousse bien, j'apporte de l'eau et des **engrais** ; pour le protéger des insectes et des mauvaises herbes, je traite avec des **pesticides**. Mais j'essaie de limiter les quantités utilisées : non seulement cela me permet de faire des économies, mais de cette façon je fais aussi un geste pour l'environnement ! ”



a 100 kg de grains de blé semés...

b ... 7 000 kg de grains de blé récoltés !

Ainsi sous le titre *Doc. 1. Dans une exploitation céréalière*, l'éditeur regroupe quatre documents : un texte (témoignage fictif d'un agriculteur) précédé d'un titre (*Michel, agriculteur depuis plus de dix ans*) et accompagné d'une photographie, puis deux photographies qui sont

complétées chacune par un dessin (des sacs de blé) et un titre qui ne désigne pas les éléments figurant sur les photographies mais qui apporte une information sur le rendement d'une exploitation céréalière (*a. 100 kg de gains semés.... / b. ... 7 000 kg de blés récoltés !*) illustrée par les dessins de sacs de blé. Les titres apparaissent dès lors, comme nous l'avons vu en histoire-géographie, comme un prétexte pour apporter une information utile à l'élève dans la construction des connaissances.

Les informations qui figurent dans certains de ces blocs textuels préfigurent de ce fait le contenu de la leçon ou du bilan qui clôt l'analyse de documents. C'est pourquoi une partie des documents iconographiques est accompagnée d'un paragraphe complémentaire de quelques lignes comme le montrent les deux exemples suivants :

Exemple en géographie : (Photographie)	<p>Le quartier de Shibuya à Tokyo (2012)</p> <p>Tokyo est la métropole la plus peuplée du monde (38 millions d'habitants). Le quartier de Shibuya, réputé pour ses boutiques de mode, est l'un des plus animés de la ville ; il compte de nombreux théâtres, des centres commerciaux et des bureaux.</p>
Exemple en histoire : (Photographie)	<p>Vue de l'Acropole en 2016</p> <p>L'Acropole, « ville haute » en grec, est un rocher fortifié occupé par les premiers Athéniens pour se protéger de leurs ennemis. Au VI^e siècle avant J.-C., de nombreux temples y sont construits. L'Acropole devient la colline sacrée de la cité, dédiée à Athéna, déesse protectrice d'Athènes.</p>

Si les titres, qui désignent uniquement ce qui est représenté sur la photographie, sont constitués d'un groupe nominal avec une expansion (complément du nom) et d'un complément circonstanciel, en revanche les textes qui suivent sont plus denses sur le plan informatif et plus complexes linguistiquement : des superlatifs, des appositions, des structures passives, une proposition infinitive, une énumération, différentes valeurs du présent. Ils sont en cela représentatifs des textes expositifs de la leçon que nous analysons *Infra*.

Notons également l'importance des informations chiffrées dans les blocs textuels qui accompagnent les ressources documentaires des trois disciplines étudiées. En géographie ce sont essentiellement des données démographiques (*12 millions d'habitants, 2 habitants sur 3, 25 000 habitants, plus de deux cents origines*) et les dates auxquelles ont été prises les photographies qui peuvent être indiquées entre parenthèses ou insérées dans un paragraphe complémentaire. En histoire, on retrouve principalement des dates et des périodes plus ou moins précises dont une majorité est inscrite en chiffres romains (*V^e-IV^e siècles avant J.-C. ; fin du IV^e siècle avant J.-C. ; vers 430 avant J.-C. ; VII^e siècle avant J.-C.*). Enfin en sciences on relève plutôt des quantités dont certaines sont précisées par une unité de mesure abrégée (*100 kg, 4°C,*

trois températures, trois dispositifs).

Sur le plan linguistique, on peut, comme pour les titres de leçons, souligner la diversité des formes que ces blocs textuels peuvent revêtir. Une part importante des titres de documents que nous avons relevés sont construits à partir de syntagmes lexicaux qui peuvent être plus ou moins complexes selon leur densité informative. On note un nombre conséquent de groupes nominaux avec expansions du nom (*Le carnaval de Rio (2014)* ; *La métropole de Londres* ; *La fin de la guerre de Troie* ; *La procession des Athéniens* ; *Reconstitution du sanctuaire panhellénique d'Olympie* ; *La trace microbienne de la main de Noah* ; *Deux scientifiques et une controverse*) qui sont fréquemment accompagnés de compléments (*Les lieux de la démocratie à Athènes* ; *La ville de Hornchurch, dans le grand Londres* ; *Exemple d'un filet de bœuf conservé à 4°C dans trois emballages différents* ; *Des micro-organismes dangereux pour notre santé*). Des syntagmes plus complexes sont également utilisés : des appositions (*Londres, la ville des inégalités* ; *Dans chaque cité, une monnaie, un dieu protecteur*) ; des constructions infinitives (*Une expérience pour mettre en évidence la production d'un gaz par les levures*), des compléments circonstanciels (*Dans une exploitation agricole* ; *Dans une cave à fromage*) ou une combinaison de plusieurs structures (*Le stade de football, un lieu pour vivre ensemble* ; *Défendre la cité, une obligation pour les jeunes citoyens* ; *Entre les cités, des échanges*).

En sciences les documents présentent des données issues de situations particulières (observations, expériences, témoignages) à partir desquelles vont être dégagées des connaissances générales, c'est pourquoi les articles indéfinis ou les adjectifs numéraux sont omniprésents dans les différents titres (*Dans un élevage laitier, dans une cave à fromage* ; *Exemple de la conservation d'un filet de saumon à trois températures différentes* ; *des levures observées au microscope* ; *Nombre de bactéries par cm² selon trois dispositifs expérimentaux*). Enfin, sur le plan lexical, ces blocs textuels comportent une part importante de termes spécialisés en lien avec les connaissances étudiées : en géographie les termes *métropole, habitants, peuplé, ville, quartier, population, monde* sont ainsi récurrents. On relève également un lexique plus transversal qui appartient à la didactique de la discipline : dans les titres de SVT des termes comme *expérience, résultats, dispositif, effets, dispositifs expérimentaux, plan, microscope* s'inscrivent plus largement dans le domaine scientifique.

Les titres et blocs textuels qui accompagnent les documents présentent ainsi un intérêt particulier et méritent qu'on s'y arrête avec les élèves allophones. Ils concourent à la construction des connaissances en lien avec la problématique soulevée dans le chapitre en constituant des clés de lecture des documents proposés.

3.5. La mise en activité des élèves : consignes et questions

La compréhension des consignes constitue un enjeu crucial pour l'élève allophone car elle est indispensable pour réaliser les différentes tâches demandées par l'enseignant. Au traitement cognitif qui doit être opéré par tout élève, s'ajoute pour l'allophone une difficulté accrue liée au traitement linguistique en raison de son répertoire langagier plus limité que le natif. Les enseignants d'UPE2A ont conscience de l'importance à accorder aux consignes mais celles-ci sont souvent travaillées dans une perspective linguistique transversale, sans accroche disciplinaire, à partir de verbes très généraux considérés comme les consignes de base (*entourer, barrer, recopier, cocher, relier, colorier, découper, coller, etc.*) qui sont surtout employées au niveau primaire. Or, les recherches réalisées sur ces énoncés spécifiquement scolaires (Boyzon-Fradet, 1997 ; Spaëth, 2008 ; Le Ferrec, 2011) ont montré la diversité, voire l'opacité des formes linguistiques qui les composent et constituent autant d'obstacles pour l'élève allophone. De plus, pour qu'un travail efficace soit réalisé, il importe de ne pas se limiter à un traitement décontextualisé des consignes et de les inscrire dans le processus d'enseignement-apprentissage disciplinaire²⁰⁷ (Le Ferrec, *op. cit.*, p. 151).

C'est pourquoi nous avons réalisé une analyse spécifique des énoncés visant la mise en activité des élèves et qui appartiennent au discours d'apprentissage (Chiss, 2005). Nous distinguons d'une part les énoncés comprenant des verbes de consignes qui indiquent une tâche à réaliser et d'autre part les énoncés formulant des questions auxquelles doivent répondre les élèves. Nous avons procédé à un inventaire des occurrences dans les chapitres des manuels et les cahiers d'élèves (voir Annexe E.5.) et nous les présentons dans deux tableaux distincts :

²⁰⁷ Cela n'est pas sans poser problèmes, l'enseignant d'UPE2A n'ayant pas vocation à substituer à l'enseignant de la discipline. La question de la répartition des enseignements entre classe ordinaire et UPE2A se pose donc. Nous y reviendrons dans le chapitre consacré à l'élaboration didactique.

Tableau n°25 - Liste des verbes de consignes dans un chapitre pour chaque discipline :

Histoire	Géographie	SVT	Mathématiques (calcul)	Mathématiques (géométrie)
<ul style="list-style-type: none"> - Choisis - Colorie - Décris - Explique (x 2) - (tu vas devoir) expliquer - Indiquez - Montre - Recopie (x 2) - Place (x 3) - Place/en notant - (à toi de) présenter - Rédige - (à toi de) retrouver - Repassez - Soulignez - Trouve 	<ul style="list-style-type: none"> - J'associe - Choisis - Compléter (x 3) - Décrire - Décris - Déduis - Entoure - Identifie - Indique (x 3) - Localise - Montre - Observe - Présente (x 3) - Recopie (x 4) - Recopie/en ajoutant - Rédige - Relie - Remplis - Répondre - Réponds - Retrouver 	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse (x 2) - Citer - Compare - Construis/pour présenter - Décris (x 3) - Dis - En effectuant / présente - En utilisant/ explique pourquoi - Explique - Explique comment - Indique - Mets en œuvre - Participe - Présente (x 2) - Présente/en indiquant - Recherche - Rédige - Repère - Trouve (une justification) 	<ul style="list-style-type: none"> - Calculer (x 19) - Calculer/en effectuant - Calculer/sans poser - Calculer/en regroupant (x 2) - Calculer / en respectant - Compléter (x 2) - Conclure (x 2) - Dire - Donner - Écrire - Justifier - Lire/en complétant (x 2) - Lire/en plaçant - Placer - Poser - Recopier (x 3) - Résoudre - Résoudre/en posant - Sans effectuer/citer - Trouver - En utilisant/dire pourquoi - Vérifier (x 2) - Vérifier/en utilisant 	<ul style="list-style-type: none"> - Aider (...) à construire - Associer - Calculer - Citer - Colorer (x 2) - Comparer - Compléter - Construire (x 3) - Dire - Donner (x 3) - Donner/en justifiant - Écrire - Faire/en prenant - Noter - Réaliser - Placer (x 3) - En prenant/ représenter - Réaliser - Recopier - Représenter - Sans mesurer /placer - Raconter - Retrouver - Tracer (x 9) - Tracer/en représentant - Utiliser

Le premier constat qui s'impose est celui de la grande diversité des verbes utilisés pour mettre les élèves en activité. Sur le plan du mode verbal, si l'impératif (deuxième personne du singulier et du pluriel) prédomine en SVT et en histoire-géographie, l'infinitif est en revanche utilisé en mathématiques ; à la marge, d'autres formulations avec un caractère moins injonctif peuvent être utilisées (*sauras-tu le retrouver, À toi de présenter, j'associe, ton correspondant te demande de lui décrire la vie à Londres*). Principalement en SVT et en mathématiques, on note la présence de double consigne avec l'emploi d'un gérondif pour indiquer la simultanéité des deux actions à effectuer (*calculer en regroupant, résoudre chacun des problèmes en posant, en prenant 1 cm pour 1 m représenter*) ou d'une proposition infinitive qui apporte une information sur la procédure à utiliser (*construis un tableau pour présenter, sans mesurer placer, sans effectuer les calculs citer*).

Par ailleurs, à la suite de Le Ferrec (*op. cit.*, p. 155), nous pouvons distinguer les verbes qui appellent une action effective de l'élève facilement évaluable par l'enseignant (*repasser, souligner, placer, recopier, calculer, colorer*) des autres consignes qui renvoient à des opérations plus intellectuelles (*analyser, retrouver, observer, rechercher, comparer, montrer*) et qui peuvent être polysémiques d'une discipline à une autre. Ces consignes sont d'autant plus difficiles à appréhender que leur gestion sur le plan méthodologique est souvent laissée à la charge de l'élève. Ainsi les verbes *comparer, placer, montrer, expliquer* ou *décrire*, ne renvoient pas aux mêmes procédures ni aux mêmes compétences selon les disciplines. Spaëth (*op. cit.*, p. 92) souligne dès lors l'importance de « dépasser la seule étiquette verbale, au profit d'un travail sur les représentations qui favorise une négociation du sens de ces termes » afin d'identifier précisément la tâche à réaliser. Pour illustrer l'importance d'établir cette distinction, nous présentons trois exemples issus de notre corpus :

Tableau n°26- Exemples de polysémie des consignes entre les disciplines :

	<i>Comparer</i>	<i>Expliquer</i>	<i>Décrire</i>
Histoire		<i>Explique en quelques phrases ce qui déclenche la guerre de Troie.</i>	<i>Décris cette scène.</i>
Géographie			<i>Dans le cadre d'un échange scolaire, ton correspondant anglais te demande de lui décrire la vie à Londres telle que tu l'as étudiée en géographie.</i>
SVT	<i>Compare les actions des micro-organismes qui interviennent dans la fabrication du fromage.</i>	<i>Explique ce que deviennent les déchets produits par les animaux.</i>	<i>Décris le rôle des levures dans la fabrication du pain.</i>
Mathématiques	<i>Comparer mentalement les longueurs AI et BM.</i>	<i>Que peut-on dire des droites (BF) et (AD) ? Expliquer.</i>	

La comparaison de longueurs en mathématiques, qui relève d'une opération de mesure, n'a pas grand-chose de commun avec la comparaison de deux phénomènes en SVT qui s'apparente plus à une explication. De même, la description d'une scène à partir d'un document iconographique en histoire fait appel à des données visuelles organisées spatialement alors que la description de la vie à Londres renvoie à des informations factuelles sur le logement, les déplacements et les activités des habitants induisant un texte plus narratif que descriptif. Quant à la description en SVT, elle appelle la présentation chronologique d'un phénomène biologique

à partir d'une expérience. Enfin, expliquer en histoire fait appel à un procédé narratif qui reprend la chronologie des événements conduisant à la guerre de Troie alors que l'explication correspond à une activité de justification en mathématiques et à la présentation d'un processus en SVT. Chacune de ces consignes mobilise donc des compétences différentes, notamment dans les discours produits pour y répondre, mais elles relèvent dans une large mesure d'un curriculum caché qui ne fait pas l'objet d'un enseignement ni en français ni dans les disciplines respectives. Enfin, on peut relever des phénomènes de synonymie entre certains verbes (*écrire/rédiger; remplir/compléter, réaliser/faire, dire/indiquer, justifier/trouver une justification*) qui méritent d'être éclairés avec les élèves allophones pour en faciliter l'acquisition.

Analysons à présent plus spécifiquement les mots interrogatifs utilisés dans les questions posées aux élèves.

Tableau n° 27 - Liste des mots interrogatifs dans un chapitre pour chaque discipline :

Histoire	<i>qui (x 8), quel.le.s (x 6), comment (x 5), quand (x 3), que (x 3), qu'est-ce que (x 3), qu'est-ce qui, pourquoi, où, par qui.</i>
Géographie	<i>quel.le.s (x 8), dans quel.le.s (x 7), pourquoi (x 7), où (x 4), comment (x 2), que (x 2), dans quel(le) (x 2), à quoi, quand, qui.</i>
SVT	<i>quel.le.s (x 5), qu'est-ce que (x 2), que (x 2), comment, de quoi, pourquoi, combien, où.</i>
Mathématiques - calcul	<i>quel.le.s (x 9), combien / combien de (x 8), laquelle (x 2), question fermée (x 2), qui.</i>
Mathématiques - géométrie	<i>quel, que, qui, comment, question fermée (x 1).</i>

Quelle que soit la discipline, l'adjectif interrogatif *quel* apparaît fréquemment dans les questions posées aux élèves, notamment en géographie où il est utilisé en partie pour demander des précisions sur la localisation (*dans quelle ville, dans quel quartier, dans quelle métropole, quel continent, dans quelles régions, quelles sont les deux régions*). En mathématiques, il est plus fréquent en calcul et permet d'indiquer la nature de la réponse attendue à l'issue du calcul (*quel est le montant, quel est l'écart, quel budget, quel âge, quelle distance, quel était le prix, quelle somme*). En SVT (*quels sont les apports, quels peuvent être les produits, quelle est la température, quelle quantité*) comme en histoire (*quel est le nom, autour de quelle mer, quels éléments, quelles relations*), ce type de question permet de cibler précisément le type d'informations à rechercher dans les documents.

Plus généralement, les mots interrogatifs laissent transparaître la nature des objets disciplinaires étudiés. En géographie on trouve ainsi des questions en lien avec la localisation (*où, dans quel.le.s,*) alors qu'en histoire le *quand* intervient pour la datation et le *qui* pour identifier des personnages historiques (*qui est Ulysse, qui sont les personnages de ce combat, qui est Priam, qui en serait l'auteur*). En mathématiques, les questions ne se répartissent pas dans les mêmes proportions selon l'objet étudié : en calcul, on note un nombre beaucoup plus important de questions dans les énoncés avec, sans grande surprise, un emploi significatif de l'adverbe interrogatif *combien*, alors qu'elles sont peu nombreuses en géométrie où prédominent les verbes de consignes appelant à une réalisation géométrique. On peut également relever la présence dans cette discipline de questions fermées pour lesquelles on n'attend pas simplement une réponse affirmative ou négative mais qui appellent implicitement une justification sans que cela soit formulé dans la consigne (*Kévin peut-il ensuite faire des crêpes pour lesquelles 350g de farine sont nécessaires ?, David donne-t-il assez d'argent ?, Ryan affirme : « AE = EG. » A-t-il raison ?*). Enfin en histoire l'adverbe interrogatif *comment* est récurrent tandis que *pourquoi* apparaît plus fréquemment en géographie. Dans cette matière, il s'agit le plus souvent de demander aux élèves d'expliquer les causes d'une situation observée et de créer ainsi des relations de causes à effets (*Pourquoi peut-on dire qu'il y a des inégalités à Londres ? Pourquoi le centre de Londres attire-t-il autant ? Pourquoi peut-on dire qu'il y a des inégalités à Lagos ? Pourquoi la vie quotidienne d'Ochuko est-elle difficile ?*). En histoire en revanche le *comment* permet d'expliquer certains points à partir des informations contenues dans les documents (*Comment les cités se protègent-elles ? Comment les dieux interviennent-ils ? Comment votent les citoyens à l'Éclésià ? Comment parvient-il à leur échapper ?*).

Plus largement, sur le plan syntaxique, les consignes et les questions emploient des structures souvent complexes et des formes grammaticales récurrentes que Spaëth (2008 : 95-96) a relevées dans une analyse antérieure. Nous reprenons une partie de ces éléments en les illustrant avec notre propre corpus et apportons des caractéristiques complémentaires révélées par notre corpus :

- **les groupes prépositionnels, notamment spatiaux et temporels** : *en quatre parties, dans le tableau, dans la colonne de droite, sur le planisphère, à l'arrière-plan, au premier plan à gauche, sur le plan, vers 1230 avant J.-C., à Athènes, par jour, autour de quelle mer, entre deux repas, au bon endroit dans les résultats, sur Terre, sur un calque, sur une photocopie ou un calque, fin mars, en un quart d'heure, en 10 jours, durant 45 semaines dans l'année, à 2,5 cm de A ;*

- **l'importance et des reprises anaphoriques (pronominales ou nominales) et de la chaîne**

- référentielle** : *Comment parvient-il à leur échapper ? , Qu'en pensent les historiens ? , Qui en serait l'auteur ? , en les notant en rouge, Les noter A1, A2, ... , Placer un point D de ce cercle,*
- les questions inversées avec le t euphonique** : *Quand les premières cités grecques sont-elles nées ? Où cette œuvre d'art a-t-elle été réalisée ? Selon toi, cette personne sans adresse habite-t-elle la ville ? Pourquoi le centre de Londres attire-t-il autant ? De quoi notre corps a-t-il besoin pour fonctionner ? Combien de fois par jour une vache est-elle traitée ? Quel budget doit-elle prévoir ? Quelle option Romane doit-elle choisir afin de limiter ses coûts de déplacement ? ;*
- l'importance des quantifiants, notamment dans les déterminants** : *ces deux personnages, chacun des problèmes, l'un des symboles, une ou plusieurs phrases, tous les points, chaque numéro, d'autres dispositifs, en indiquant pour chacun, chacune des phrases, chaque mot, tous les habitants, chaque thème étudié, toutes les cités, tous les éléments, chaque définition, chacun des gestes, certains aliments ;*
- les subordonnées relatives pour préciser les éléments à prendre en compte** : *la phrase qui montre, les résultats qui sont égaux, les mots ou expressions de la liste suivante qui correspondent, l'hypothèse qui explique, le nom des bâtiments politiques et religieux que longe la procession, les phrases que tu retrouves, les quatre hypothèses qui te semblent, le micro-organisme qui intervient, les chiffres qui remplacent, une expression qui permet, le mot qui convient, tous les points qui sont, un point M qui représente ;*
- la caractérisation par le biais de compléments du nom** : *le nom des lieux de la vie religieuse, le nom des sanctuaires panhelléniques, la fête des Panathénées, L'origine de la guerre de Troie , le plus grand nombre de métropoles, les habitants d'un même quartier , la métropole de Lagos, les deux régions du monde, quel moyen de transport, l'effet des marinades et de l'acide lactique, les mots ou expressions de la liste, les grandes familles d'aliments, les actions des micro-organismes, les résultats de cette expérience, chacun des problèmes, un ordre de grandeur de la valeur d'un louis d'or, le montant de la recette totale, le cercle de centre B, le milieu de ce segment ;*
- la caractérisation par le biais d'un participe présent** : *favorisant, expliquant, pouvant, sachant que, passant par ;*
- la passivation pour objectiver les informations** : *les arguments proposés par l'auteur, les produits obtenus, pouvant être utilisés, a-t-elle été peinte, quand la démocratie est-elle instaurée, quelles solutions sont proposées, quel espace est représenté ;*
- la formulation de situations hypothétiques** : *selon toi, à ton avis, qui en serait l'auteur, où l'urbanisation devrait fortement progresser, si on plaçait tous les points à 5 cm de B quelle figure obtiendrait-on ? ;*

- **l'expression du but par une subordonnée infinitive ou conjonctive** : pour y assister ou y concourir, pour exprimer, afin de limiter ses coûts de déplacement, pour améliorer la vie des habitants, pour affirmer, pour produire des œufs, pour que leurs habitants y vivent mieux, pour que Londres ne devienne pas (...), pour fonctionner.

- **les procédés de renvois interdiscursifs** : les phrases ci-dessous, les phrases suivantes, parmi ces 5 affirmations, le texte suivant, le tableau ci-dessous, de la liste suivante, chacune des phrases suivantes, recopie ce schéma, le programme de construction ci-contre, la construction ci-dessous ;

- **l'utilisation de l'énumération ou de la coordination** pour formuler plusieurs consignes en une : le nom des bâtiments politiques et religieux, quel est le nom des lieux de la vie religieuse, de la vie politique, de la vie économique ? ; Quand et par qui, Tu vas devoir expliquer le fonctionnement de ce régime politique et montrer ses limites ; Place en minuscules bleues la mer Méditerranée, la mer Noire, la mer Egée et l'océan Atlantique ; Montre que la métropole de Lagos est un lieu d'échanges et de rencontres, quand et à la demande de qui, dis où et dans quelle condition, explique pourquoi Pasteur a raison et pourquoi il n'est pas recommandé (...), décris l'effet des marinades et de l'acide lactique ;

- **le connecteur temporel puis pour indiquer deux consignes à réaliser successivement** : indiquer (...) puis effectuer, calculer (...) puis vérifier, recopie ce schéma puis commence à le compléter, recopie puis relie, donner un ordre de grandeur du périmètre puis de l'aire du terrain, tracer un segment [AB] de longueur 8 cm puis tracer ;

- **les parenthèses pour apporter des précisions sur les éléments à prendre en compte** : (urines, excréments), (localisation, nombre d'habitants), (nom, profession, description de sa profession, date, lieu, caractéristiques particulières), (un exemple, une définition, un lieu), (leurs lieux d'action, leurs effets) ;

Enfin, il importe de remarquer qu'en histoire-géographie et en SVT où les questions et consignes s'inscrivent dans le cadre de l'analyse de documents, la réalisation de la tâche demandée nécessite le plus souvent la consultation de plusieurs documents qui peuvent être de natures diverses. Pour chaque question et consigne, nous avons ainsi répertorié le ou les documents auxquels doivent se référer les élèves. Nous présentons quelques exemples issus des trois matières pour illustrer notre propos :

Tableau n°28 - Exemples de correspondances consigne / sources des réponses :

En histoire	
<i>Comment se déroule une séance ?</i>	- Reconstitution dessinée légendée - Photographie légendée
<i>À ton avis, pourquoi peut-on affirmer que la fête des Panathénées exprime l'unité de la cité d'Athènes ?</i>	- 3 Photographies légendées - Texte documentaire
<i>Qui est Ulysse ? Que veulent les sirènes ? Comment parvient-il à leur échapper ?</i>	- Photographie légendée - Texte littéraire
En géographie	
<i>Montre que la métropole de Lagos est un lieu d'échanges et de rencontres.</i>	- Texte ressource - Photographie légendée
<i>Dans quelle métropole Laura habite-t-elle ? Présente-la (localisation, nombre d'habitants).</i>	- Planisphère - Encart de données chiffrées
<i>Pourquoi le centre de Londres attire-t-il autant ?</i>	- Carte légendée - Photographies légendées
<i>Quels sont les arguments proposés par l'auteur pour affirmer que les SDF habitent eux aussi la ville ?</i>	- Photographie légendée - Texte ressource
En SVT	
<i>À partir des expériences du doc. 1, décris le rôle des levures dans la fabrication du pain.</i>	- Textes - Photographies légendées - Photographies non légendées
<i>Repère dans les doc. 2 et 3 les conditions qui favorisent le développement des micro-organismes.</i>	- Textes - Tableaux - Graphique
<i>En utilisant les résultats expérimentaux, explique pourquoi Pasteur a raison, et pourquoi il n'est pas recommandé de laisser certains aliments à l'air libre.</i>	- Textes - Tableau

Cette multiplicité des sources nécessite ensuite un travail de synthèse des informations obtenues, celles-ci pouvant être complémentaires ou redondantes.

Les énoncés de problèmes en mathématiques : une spécificité disciplinaire

Pour terminer cette section, nous souhaitons nous arrêter sur les énoncés de problèmes qui précèdent les consignes et les questions en posant une situation fictive à partir de laquelle se construit le problème mathématique à résoudre. Ils constituent une part importante des activités proposées aux élèves en mathématiques puisque sur les 108 exercices proposés dans le chapitre consacré au calcul, 53 énoncés de problèmes proposent une situation imaginaire et 55 exercices relèvent d'activités purement mathématiques sans lien avec une contextualisation extérieure²⁰⁸. Or, si les spécificités langagières propres à la discipline peuvent être circonscrites (redondance des verbes de consigne, nombre limité de mots interrogatifs, vocabulaire spécifique

²⁰⁸ En géométrie sur les 106 exercices, 23 seulement demandent le traitement d'une situation imaginaire dans laquelle peuvent être intégrées par ailleurs des données géométriques et les 83 autres sont des activités purement géométriques, généralement en lien avec des constructions ou des reproductions de figures.

disciplinaire relativement réduit par rapport à d'autres disciplines²⁰⁹), en revanche les scénarios de situations possibles sont illimités. Ils s'inspirent généralement de problèmes posés dans la vie quotidienne ou à la marge dans d'autres disciplines (par exemple des problèmes en lien avec la géographie dans le manuel) afin d'en faciliter la compréhension par les élèves. Mais pour l'élève allophone cette première phase d'entrée dans la situation constitue déjà un obstacle langagier pour plusieurs raisons que nous analysons à partir d'un corpus de problèmes issus du manuel de mathématique (Cf. Annexe E.7.) :

- le manque de vocabulaire dans un champ lexical ciblé : *iceberg / partie immergée, chèvre / enclos / corde, unité monétaire / livre sterling / pence, avion de ligne / écran de contrôle / vol, plein d'essence / pompe, route nationale / autoroute / essence / consommation / péage, plante / azalée / camélia, athlétisme / javelot / circuit / records / épreuves, paysagiste / bordure / parcelle ;*

- des situations éloignées de son propre vécu et de ses références culturelles : les vacances à Miami, les chutes du Niagara, des recettes de cuisine française, des villes de France, la mosaïque romaine, la numérotation des étages dans un immeuble ;

- la complexité de la temporalité dans certains énoncés, marquée par les temps verbaux mais aussi des adverbes ou des groupes prépositionnels : *on comptait, alors, après avoir fait, chaque heure, durant le vol, un jour sur deux, au bout d'une heure et demie ;*

- l'importance des comparatifs et des superlatifs : *plus loin, à moins de, autant de, le plus vite possible ;*

- l'utilisation des verbes modaux : *un avion de ligne doit effectuer, on peut lire, un TGV a dû s'arrêter, Alexia (A) veut se placer, peut-il ;*

- les informations apportées dans les compléments circonstanciels de lieu avec certaines prépositions peu utilisées dans le langage courant : *à l'extérieur de l'enclos, le long de l'autoroute, dans cette zone, hors de l'eau, sur le trajet Paris-Marseille, autour d'une parcelle.*

Ces difficultés s'ajoutent à celles déjà exposées concernant les consignes et les questions qui suivent. La compréhension des énoncés de problèmes constitue donc un obstacle supplémentaire pour l'élève allophone qui se cumule avec les difficultés que peut rencontrer tout élève dans la sélection et le traitement mathématique de ces informations pour résoudre le problème posé. S'il ne parvient pas à se représenter la situation initiale ou si certaines informations lui échappent dans la question posée, il a peu de chances de réussir l'activité proposée.

²⁰⁹ Voir Chap. I, sous-section 4.6.3. pour la présentation de l'étude comparative.

Les consignes et les questions représentent des unités relativement courtes comparativement aux textes de leçon ou aux textes documentaires mais elles sont essentielles à la réalisation des tâches scolaires réalisées en classe. Or, au collège, leur lecture est souvent laissée à la seule charge de l'élève que ce soit dans la classe ou dans les activités données en travail à la maison. Pour les élèves allophones il est donc crucial qu'elles soient travaillées dans le cadre d'une prise en charge spécifique mais aussi que les enseignants de classe ordinaire prennent le temps de s'assurer de leur compréhension par les élèves les plus fragiles sur le plan langagier.

3.6. Définitions

En FOS la question du lexique constitue un point saillant de la langue de spécialité. Les premières analyses des années soixante dans le cadre du français instrumental se sont d'abord focalisées sur la question du vocabulaire spécialisé et l'analyse lexicographique demeure encore actuellement l'un des outils de l'analyse des discours professionnels. En FLSco, le lexique cristallise également la problématique de l'entrée dans les disciplines et la méconnaissance du vocabulaire spécifique est souvent pointée par les enseignants comme un obstacle à l'inclusion des élèves allophones. À la lecture des manuels et des cahiers d'élèves, on peut effectivement relever la place significative qu'occupe le vocabulaire, même si ce n'est qu'un aspect langagier parmi d'autres et qu'il ne doit pas, selon nous, être surinvesti dans le cadre d'une didactique du FLSco. Comme nous l'avons vu, si tous les chapitres de manuels contiennent une part dédiée à la définition de termes spécifiques, leur nombre varie d'une matière à une autre. Nous proposons ci-dessous la liste des termes qui font l'objet d'une définition par discipline (Cf. Annexe E.2.) :

Tableau n°29 - Liste des termes spécifiques dans les chapitres étudiés :

SVT	Géographie	Histoire	Mathématiques
<i>aliment, bactérie, désinfection, engrais, hygiène alimentaire, levure, micro-organisme, moisissure, pasteurisation, pesticides, semis, stériliser, texture, toxine, transformation biologique, Ultra Haute Température (UHT).</i>	<i>bidonville, densité, espaces périurbains, expatrié*, insalubre*, métropole, migrants pendulaires, navetteur*, pays en développement</i>	<i>cité, citoyens, colonie, culte, démocratie, éphèbe*, guerres médiques, guerre du Péloponnèse, hoplite, magistrat, mythe, panhellénique, prytanes*, sanctuaire.</i>	<i>somme, différence, termes, produit, facteurs</i>

Si la plupart des termes sont spécifiques au domaine disciplinaire et s'apparentent à un lexique de spécialité, quelques mots comme *aliment*, *engrais*, *texture*, *insalubre* ou *expatrié* relèvent plus d'un vocabulaire courant mais considéré comme difficile pour des élèves de 6^e. Notons par ailleurs que l'ensemble des définitions ne comportent qu'un verbe (*stériliser*) et un adjectif qualificatif (*panhellénique*), les autres étant des noms ou des groupes nominaux.

Dans les manuels de SVT et d'histoire-géographie comme dans les cahiers d'élèves, les mots définis sont regroupés dans un bloc textuel distinct de la leçon. Dans le manuel de sciences, ils sont ainsi situés à la fin de chacune des doubles-pages « Ressources » et les mots définis sont signalés par un marquage typographique dans les documents (en gras et en bleu) afin d'en faciliter le repérage par les élèves. En histoire et en géographie, un encart est également dédié au vocabulaire dans les doubles-pages d'activités puis l'ensemble des termes est intégralement repris dans la page consacrée à la leçon ; d'autres définitions sont directement intégrées dans les documents ressources en notes de bas de page ou entre parenthèses (ces termes sont marqués d'un astérisque dans la liste ci-dessus).

En revanche, en mathématiques les définitions ne font pas l'objet du même traitement, dans le manuel comme dans le cahier. Dans le chapitre consacré au calcul, les cinq définitions données aux élèves ne figurent pas dans un bloc textuel spécifiquement dédié au vocabulaire mais elles sont situées dans un encart intégré au début de certaines leçons. En effet, dans cette discipline le statut de la définition diffère car, contrairement aux autres matières, elle ne s'inscrit pas dans le champ sémantique. En mathématiques, la définition est constitutive de la démarche didactique mise en œuvre ; elle est souvent posée au début de la phase d'enseignement pour introduire le ou les nouveaux objets étudiés et respecte un principe implicite : elle « introduit un nouveau terme en l'exprimant au moyen de termes connus » (Neuwirth, 2015). Les nouveaux concepts sont donc construits par rapport à d'autres précédemment étudiés. Dans le manuel, le mot *somme* est ainsi défini à partir des termes²¹⁰ *addition*, *opération*, *calculer* et *nombres* normalement déjà connus des élèves. En mathématiques, la définition a « un caractère "opérateur" » et elle peut être utilisée comme un « outil de démonstration » (Rigny & Lopez, 2015, p. 90), c'est pourquoi sa formulation doit être relativement simple. Baudry et al. (1997, p. 78) parlent ainsi de « l'exigence fondamentale de *minimalité*, propre à la discipline comme gage de clarté ». De plus, si en mathématiques une définition ne se discute pas et n'a pas à être justifiée, elle doit tout de même être expliquée et contextualisée pour permettre aux élèves de

²¹⁰ On peut souligner que le mot *terme* utilisé ici comme synonyme de *mot* a un sens différent en mathématiques où il désigne les nombres que l'on additionne ou que l'on soustrait dans une opération.

se l'approprier (*ibid.*) ; c'est pourquoi elle est accompagnée systématiquement d'un exemple dans le manuel comme dans le cahier. En géométrie notamment, le vocabulaire occupe une place importante comme l'atteste l'extrait suivant du manuel qui définit pas moins de six mots (*cercle, centre, rayon, diamètre, corde, arc de cercle*) au début de la leçon.

A Le vocabulaire des cercles

Définition Un cercle de centre O est formé de tous les points à une même distance du point O . Cette distance est appelée le **rayon** du cercle.

Exemple
On a utilisé le compas pour tracer le cercle \mathcal{C} de centre O et de rayon $1,5$ cm. Ce cercle a pour diamètre 3 cm.
Le diamètre est le double du rayon.

- **Vocabulaire.** Sur la figure ci-contre, les points A, B, C, D, M appartiennent au cercle \mathcal{C} de centre O .
- Le segment $[OM]$ est aussi appelé un **rayon** du cercle \mathcal{C} .
- Le segment $[CD]$ est une **corde** du cercle \mathcal{C} .
- La corde $[AB]$ est un **diamètre** du cercle \mathcal{C} car le centre O est le milieu de cette corde.
- La portion colorée en rouge du cercle \mathcal{C} est l'**arc de cercle** \widehat{CD} .

La définition du cercle comme un ensemble de points équidistants du centre est illustrée par un exemple de figure tracée avec le compas. Le vocabulaire lié au cercle est également construit à partir des deux exemples de figures et intègre des codages mathématiques sur les figures comme dans les phrases de définition. L'élève doit donc mettre en relation les informations textuelles et les informations dans les représentations sémiotiques auxquelles se réfère explicitement le texte (*Sur la figure ci-contre*).

On comprend dès lors que la compréhension d'une définition ne relève pas des mêmes enjeux en mathématiques et dans les autres disciplines et que la formulation est de ce point de vue fondamentale, ce qui doit être pris en compte par l'enseignant de FLScO qui souhaiterait travailler le lexique avec les élèves.

Sur le plan linguistique les définitions en mathématiques sont formulées par des phrases complètes (*L'**addition** est l'opération qui permet de calculer la **somme** de deux nombres ; Le segment $[CD]$ est une **corde** du cercle \mathcal{C}) contrairement aux autres définitions de nature sémantique qui sont le plus souvent construites à partir de syntagmes nominaux plus ou moins complexes dont les constructions les plus fréquentes sont les suivantes :*

Groupe nominal avec complément du nom et/ou adjectif(s) qualificatif(s) + autre complément éventuel	Groupe nominal + subordonnée relative	Groupe nominal + proposition participiale (participe présent ou participe passé)
<ul style="list-style-type: none"> - Nourriture <u>d'un être vivant</u> (...) - Être <u>vivant microscopique</u> - Nombre <u>d'habitants</u> par km². - Mise en place <u>des graines</u> dans une terre préparée. 	<ul style="list-style-type: none"> - Régime <u>dans lequel</u> le pouvoir appartient aux citoyens. - Grande ville <u>qui</u> concentre les habitants, les activités et les pouvoirs de commandement. - Pays <u>où</u> les conditions de vie ne sont pas jugées satisfaisantes (...). - Substance toxique <u>qui</u> rend malade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Récit <u>mettant</u> en scène les dieux et les exploits des héros. - Cité nouvelle <u>fondée</u> par des Grecs. - Ensemble des habitations <u>construites</u> avec des matériaux de récupération. - Opération de nettoyage <u>visant</u> à éliminer les micro-organismes. - Micro-organisme <u>constitué</u> d'une seule cellule de très petite taille.

Dans l'ensemble des définitions, quelle que soit la discipline, on peut relever la fréquence des compléments du nom introduits par la préposition *de* et de la subordonnée relative introduite par le pronom *qui*. Les tournures passives sont également présentes (*fondée par les Grecs, cette distance est appelée le rayon du cercle, chaque nombre que l'on additionne est appelé terme de la somme*) et contribuent à donner une valeur de généralité à la définition tout comme l'absence systématique d'article pour le nom introducteur.

Sur le plan sémantique, le nom introducteur utilisé dans la définition est généralement :

- un hyperonyme du terme défini (*démocratie/régime politique, bactérie/micro-organisme, engrais/produit, moisissure/champignon, addition/opération*),
- un synonyme (*aliment/nourriture, métropole/grande ville, transformation/modification*),
- le même mot répété puis caractérisé par une expansion (*guerres médiques/guerres opposant, espace périurbain/espace qui s'urbanise, pays en développement/pays où*).

On peut également noter que, dans l'ensemble, les définitions contiennent des termes plutôt d'un registre soutenu (*dédiée, constitué, concentre, commandement, être, propriété, supérieur, nuisible, etc.*) ou d'autres termes spécialisés de la discipline (*s'urbanisent, microscopique, matière première, cellule, citoyens, cité, etc.*) que les élèves n'ont pas l'habitude d'employer dans un registre courant, a fortiori les élèves allophones.

Certaines définitions en histoire commencent par une information sur l'étymologie du mot quand celui-ci vient du grec. Le mot d'origine en grec est alors indiqué en italique et sa traduction éventuelle est placée en apposition et mise entre guillemets (*Du grec demos, « le peuple » et kratos, « le pouvoir » ; du grec hoplon, « bouclier »*) ; cette structure très elliptique peut être difficilement compréhensible.

Enfin notons que dans les encarts réservés au vocabulaire, les mots sont classés par ordre alphabétique et les noms sont présentés tantôt au singulier tantôt au pluriel et sans article, ce qui peut être une difficulté pour les élèves allophones pour identifier leur genre.

Notre analyse permet de montrer que la difficulté de compréhension des définitions tient autant aux constructions syntaxiques, parfois atypiques, qui la composent qu'aux aspects lexicaux. La définition des termes spécifiques est à mettre en relation avec les textes de leçons, discours d'enseignement (Chiss, 2005) emblématique des écrits scolaires.

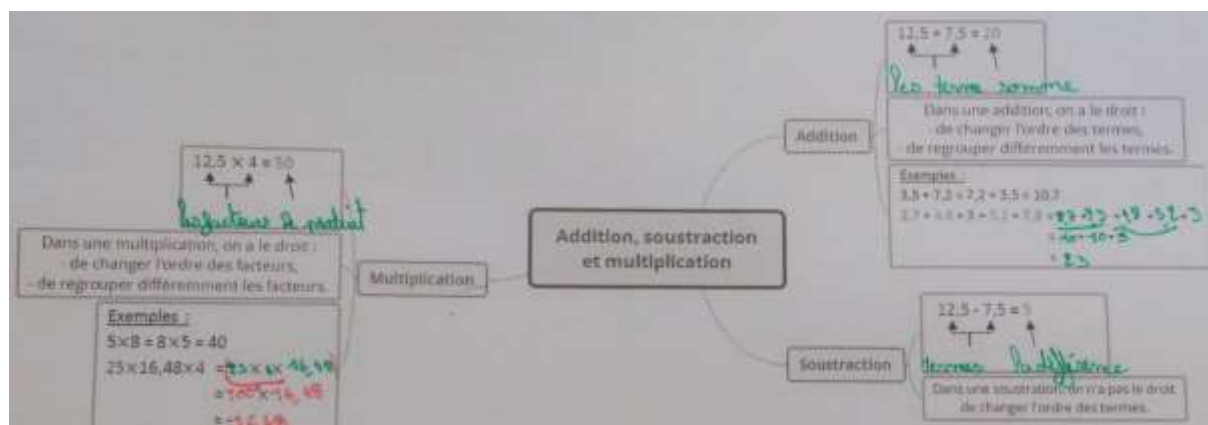
3.7. Les textes de leçon

Pour clore l'analyse des différents genres discursifs scolaires écrits auxquels sont confrontés les élèves, nous consacrons cette dernière section au texte de leçon, genre scolaire essentiel. Nous proposons dans un premier temps une analyse globale de la structuration de ces textes, dans les manuels mais aussi dans les cahiers des élèves, avant de synthétiser les principales caractéristiques langagières en nous appuyant sur les recherches antérieures.

- **Structuration globale des leçons :**

La question de la transmission des savoirs disciplinaires doit se poser, selon nous, dans un premier temps sur le plan de leur mise en forme dans les différents supports écrits dont disposent les élèves, à savoir le cahier et le manuel. La comparaison des leçons dans ces deux outils spécifiquement scolaires (*Cf.* Annexe E.6.) permet de constater que les connaissances disciplinaires ne sont pas structurées de la même manière dans l'un et l'autre de ces supports. Dans les trois manuels, la leçon apparaît comme un bloc textuel d'une seule page présentant une certaine unité. Elle est constituée de plusieurs sous-parties introduites par des sous-titres numérotés par des chiffres ou des lettres qui en balisent la lecture (voir *Supra* Chap. VII, sous-section 3.2.). Comportant uniquement du texte en SVT et en histoire-géographie, cette forme varie quelque peu dans la leçon du manuel de mathématiques qui intègre d'autres représentations sémiotiques correspondant à l'objet d'étude (des calculs ou des figures géométriques). De plus la leçon de mathématiques est balisée par des encadrés comportant des définitions, des propriétés et des règles qui sont systématiquement suivis d'un ou plusieurs exemples. Dans les cahiers en revanche, la présentation des leçons est moins homogène. En géographie une partie de la leçon est ainsi schématisée : un premier schéma illustre la définition de la densité de population, puis un second schéma synthétise les contraintes naturelles dans la deuxième sous-partie. De même en mathématiques, les leçons sont organisées à partir de cartes mentales dont la lecture non linéaire s'effectue différemment, même si elle reprend les mêmes

éléments que dans le manuel. Le titre de la leçon se situe ainsi au centre de la page et chaque branche renvoie à un objet d'étude pour lequel sont indiqués une définition, le lexique, les propriétés éventuelles et des exemples :



C'est toutefois en SVT que les différences sont les plus significatives. Contrairement au manuel qui consacre une page complète de leçon sous une forme textuelle pour synthétiser les notions construites au cours des activités précédentes, la leçon dans le cahier intègre les différentes étapes de la démarche scientifique dans son déroulé en utilisant différentes représentations (schéma annoté, tableau, dessins schématiques des expériences, texte). Dans celle que nous avons analysée sur la production et la transformation du lait, le premier sous-titre est suivi d'un questionnaire effectué lors de la visite de la ferme et le second sous-titre d'un schéma complété également lors de cette visite. Ces deux documents photocopiés, qui sont des fiches d'activités et non des textes expositifs, sont pourtant intégrés comme des composantes à part entière de la leçon et font l'objet d'un titrage. Ils sont ensuite suivis de différentes traces écrites en lien avec une expérience réalisée par les élèves en classe dont ils décomposent chacune des étapes (problématique, hypothèses, protocole d'expériences, compte-rendu des expériences et bilan). La leçon apparaît donc comme la restitution de l'ensemble de la démarche scientifique (sortie, recherche documentaire, expérience) et non comme une synthèse des connaissances construites. Ce constat fait écho aux propos de l'un des enseignants rencontré lors des entretiens exploratoires :

Et moi j'ai tendance à quand même faire beaucoup écrire parce que j'aime bien que le cours se lise comme une histoire, qu'on sache le point de départ et comment on est arrivé jusque-là, qu'il y ait beaucoup d'illustrations. Le cahier c'est notre livre, on n'a pas de manuel donc il faut qu'il soit assez illustré. (Annexe A.5. lg 151-154)

En histoire, enfin, la trace écrite dans le cahier et la leçon dans le manuel sont similaires tant dans l'organisation que dans les contenus : le chapitre est découpé en plusieurs sous-parties

elles-mêmes constituées de paragraphes qui synthétisent les notions construites préalablement à partir de l'étude de documents.

- **Analyse des caractéristiques langagières :**

Quelle que soit la forme et la structure des leçons, il est possible d'en proposer une analyse discursive afin de mettre en relief les spécificités linguistiques de ces textes didactiques qui peuvent faire l'objet d'un travail ciblé avec les élèves allophones en soulignant les éléments communs aux différentes matières mais aussi les éventuelles spécificités disciplinaires. Nous ne proposons qu'une analyse succincte de ces éléments déjà abondamment décrits dans d'autres recherches vers lesquelles nous renvoyons le lecteur (Boyzon-Fradet, 1997 ; Spaëth, 2008 ; Vigner, 2009 ; Le Ferrec, 2011 ; Corny, 2016), d'autant que ces caractéristiques recourent en partie les constats que nous avons effectués sur les autres blocs textuels dans les sections précédentes. Nous complétons les apports de ces recherches avec les observations issues de notre propre analyse.

Nous retenons cinq caractéristiques spécifiques qui se concrétisent par différentes modalités linguistiques que nous présentons sous une forme tabulaire :

- des informations décontextualisées à valeur de généralité qui visent à objectiver les savoirs,
- une forte densité informative qui se manifeste par différents procédés de condensation,
- de nombreux procédés de caractérisation et d'explicitation qui permettent de préciser les objets d'étude,
- une structuration élaborée des informations,
- des usages spécifiques du lexique.

Tableau n°30 - Analyse discursive des textes de leçon (manuels et cahiers) :

1. DECONTEXTUALISATION ET GENERALISATION	
Absence de référence à la situation d'énonciation	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation massive de la 3^e personne (singulier et pluriel) dans toutes les disciplines. • Absence d'embrayeurs • Effacement de l'énonciateur • Une exception en SVT : <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Dans le cahier, certaines parties renvoyant à la démarche expérimentale mise en œuvre par les élèves sont formulées à la 1^{ère} personne du singulier : <ul style="list-style-type: none"> - <i>Je formule une ou plusieurs hypothèses,</i> - <i>Je vais choisir l'hypothèse 2</i> ⇒ Dans le manuel, utilisation de la 1^{ère} personne du pluriel qui inclut le lecteur et l'énonciateur : <ul style="list-style-type: none"> - <i>à la base de <u>notre</u> alimentation</i> - <i>la plupart de <u>nos</u> aliments</i>

Tournures impersonnelles	<ul style="list-style-type: none"> • Emploi du « on » impersonnel : <ul style="list-style-type: none"> - <u>On</u> a utilisé le compas pour tracer le cercle - <u>On</u> additionne un ordre de grandeur de chaque terme - <u>On</u> met le lait en pot sans chauffer - <u>On</u> parle de transformation biologique - <u>On</u> leur rend un culte dans le cadre de la maison - <u>On</u> la sort une fois par an et <u>on</u> lui met un manteau en laine • Emploi de la structure présentative <i>c'est / ce sont</i> (en histoire-géographie) <ul style="list-style-type: none"> - <u>C'est</u> l'espace le plus fréquenté - <u>C'est</u> la démocratie - <u>C'est</u> une densité faible - <u>Ce sont</u> des régions des plus favorables - <u>Ce sont</u> des colonies • Emploi de verbes modaux pour marquer l'obligation, l'interdiction ou la possibilité dans des constructions impersonnelles en mathématiques et en SVT : <ul style="list-style-type: none"> - <u>il faut</u> aligner les virgules, - <u>on peut</u> / <u>on ne peut pas</u> modifier l'ordre des termes, - on a le droit de regrouper (...) - <u>on ne peut pas</u> effectuer <p>Pour faire un yaourt <u>il faut</u> peut-être (...),</p>
Passivation	<ul style="list-style-type: none"> • Fréquence des phrases passives : <ul style="list-style-type: none"> - Chaque nombre que l'on additionne (ou que l'on soustrait) <u>est appelé</u> (...) - Athènes <u>est peuplée</u> d'environ 300 000 habitants - des règles d'hygiène alimentaire <u>doivent être respectées</u> - ils <u>sont considérés</u> comme des objets - elle <u>est célébrée</u> en l'honneur d'Athéna • Utilisation du participe passé à valeur d'adjectif qualificatif avec une tournure passive : <ul style="list-style-type: none"> - hypothèse <u>testée</u> - la langue <u>partagée</u> par tous - des héros <u>célébrés</u> - dominée <u>par une Acropole</u>
Prédominance du présent	<ul style="list-style-type: none"> • Le présent de généralité est utilisé en mathématiques, en SVT et en géographie. • Le présent historique utilisé exclusivement en histoire • À noter : l'emploi du futur en géographie pour les projections démographiques : <ul style="list-style-type: none"> - La Terre <u>comptera</u> 10 milliards d'habitants en 2050.
Usage des articles définis et indéfinis à valeur générique	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation de l'article défini au singulier pour désigner une notion générique, une catégorie ou un élément unique : <ul style="list-style-type: none"> <u>le</u> diamètre, <u>le</u> double <u>du</u> rayon, l'addition, la somme, <u>la</u> Grèce antique, <u>la</u> démocratie, <u>l'</u>Odyssée, <u>l'</u>Iliade, <u>la</u> Méditerranée, <u>l'</u>Ecclésiaste, <u>le</u> pouvoir, <u>la</u> citoyenneté, <u>la</u> vie politique, <u>l'</u>Attique, <u>le</u> blé, <u>le</u> lait, <u>le</u> pain, <u>la</u> transformation, <u>le</u> centre, <u>la</u> métropole, <u>la</u> qualité de vie • Utilisation de l'article défini au pluriel pour désigner l'ensemble des constituants d'une catégorie : <ul style="list-style-type: none"> les Grecs, <u>les</u> agriculteurs, <u>les</u> matières premières, <u>les</u> aliments, <u>les</u> micro-organismes, <u>les</u> virgules, <u>les</u> retenues, <u>les</u> calculs, <u>les</u> mythes, <u>les</u> habitants, <u>les</u> déplacements, <u>les</u> problèmes de transport • Utilisation de l'article indéfini au singulier avec une valeur générique : <ul style="list-style-type: none"> <u>Un</u> cercle de centre O est formé de (...) Pour effectuer <u>une</u> addition ou <u>une</u> soustraction (...) Pour obtenir <u>un</u> ordre de grandeur <u>Une</u> Méditerranée grecque Habiter <u>une</u> métropole

2. DENSITE INFORMATIVE	
Reprises anaphoriques, essentiellement pronominales	<ul style="list-style-type: none"> • Reprises pronominales : <ul style="list-style-type: none"> - D'autres <u>lui</u> sont néfastes, - les citoyens <u>y</u> sont minoritaires, - <u>Les Grecs</u> sont polythéistes. <u>Ils adorent de nombreux dieux</u> (...), et croient qu'<u>ils</u> interviennent dans <u>leur</u> vie, en fixant <u>leur</u> destin. - elle est célébrée en l'honneur d'Athéna. On <u>la</u> sort une fois par an et on <u>lui</u> met un manteau en laine - C'est l'espace le plus fréquenté, <u>ils y</u> ont accès (...) • Reprises nominales : <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Reprises nominales avec un hyperonyme ou un synonyme²¹¹ - les matières premières / ces <u>produits</u> - L'Iliade et l'Odyssée / <u>ces récits</u> - ces poèmes / <u>ces écrits</u> ⇒ Reprises fréquentes du même terme avec un déterminant démonstratif (ce/cette/cet/ces) quand le recours à la synonymie est inopérant (lexique spécialisée) - Si <u>certain</u> micro-organismes sont bénéfiques (...). Pour éviter que <u>ces</u> micro-organismes (...) - <u>Des règles</u> doivent être respectées (...). <u>Ces règles</u> reposent (...) - à une même distance du point O. <u>Cette</u> distance (...) - La corde [AB] est (...) le milieu de <u>cette</u> corde. - L'existence de sanctuaires (...). <u>Ces sanctuaires</u> (...) - la population dispose de services urbains (...) <u>ces services</u> (...)
Énumération	<ul style="list-style-type: none"> • Énumération de groupes nominaux : <ul style="list-style-type: none"> - Des règles d'hygiène alimentaire doivent être respectées lors <u>de la production, du transport, de la transformation et de la conservation</u> des aliments. - Chacune est un petit Etat indépendant qui a <u>ses propres lois, sa monnaie et son armée de citoyens</u>. - Leurs logements sont très variés : <u>lotissements de maisons individuelles, quartiers résidentiels fermés, grands ensembles, bidonvilles</u>. • Énumération de groupes verbaux : <ul style="list-style-type: none"> - Ils doivent <u>prendre part à la défense d'Athènes, siéger au tribunal</u> (...) et contribuer à <u>l'organisation des fêtes</u>
Constructions elliptiques	<ul style="list-style-type: none"> • Ellipses du nom : <ul style="list-style-type: none"> - un cercle de centre O et \varnothing de rayon 3 cm - lors de la production \varnothing, du transport \varnothing, de la transformation \varnothing et de la conservation des aliments • Ellipses du verbe ou du sujet : <ul style="list-style-type: none"> - ce qu'ils apportent à leurs cultures et \varnothing à leurs élevages - Les Grecs parlent la même langue et \varnothing utilisent la même écriture - les citoyens discutent, \varnothing votent les lois et \varnothing élisent les magistrats de la cité. - Les déplacements sont très nombreux au quotidien, les modes de transport \varnothing variés et la circulation \varnothing souvent difficile. • Organisation des ellipses avec la ponctuation : <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Avec les deux points et les tirets On peut : <ul style="list-style-type: none"> • modifier l'ordre des termes ; • regrouper différemment les termes. ⇒ Avec les parenthèses Chaque nombre que l'on additionne (<u>ou que l'on soustrait</u>) est appelé terme de la somme (<u>ou de la différence</u>).

²¹¹ Corny (2016 : 306) montre que « la substitution grammaticale est très largement représentée au regard de la substitution lexicale ». Le caractère monosémique des termes spécialisés dans chaque discipline explique probablement ce faible recours aux substituts lexicaux.

Structures syntaxiques complexes	<p>Fréquence de certaines constructions syntaxiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'apposition : <ul style="list-style-type: none"> - Pour les Grecs, ces récits, <u>plus ou moins légendaires</u>, racontent leur histoire commune. - Le pain provient de la transformation biologique d'une matière première végétale, <u>la farine de blé</u>, sous l'action de micro-organismes, <u>des levures</u>. - La citoyenneté n'est accordée ni aux femmes, <u>écartées de la vie politique</u>, ni aux étrangers, <u>appelés métèques</u>, qui pourtant payent des taxes (...) - <u>Réunis à l'Ecclési</u>a, les citoyens discutent (...) - <u>Quant aux esclaves</u>, ils sont considérés comme des objets. • La subordonnée relative : <ul style="list-style-type: none"> - un petit Etat indépendant <u>qui</u> a ses propres lois - un régime politique <u>qui</u> donne le pouvoir aux citoyens - Platon qui était un philosophe de cette période disait que (...) - Ces poèmes contiennent une morale et des modèles de comportement qui guident les Grecs • La subordonnée infinitive : <ul style="list-style-type: none"> - sans oublier les retenues, - pour tracer le cercle, • L'emploi du gérondif : <ul style="list-style-type: none"> - Ils demandent l'aide des dieux en faisant des offrandes - Ils interviennent dans leur vie en fixant leur destin • Inversion des éléments de la phrase : <ul style="list-style-type: none"> - Parce qu'elles concentrent les activités, les métropoles rassemblent une population diversifiée. - Dans les métropoles se croisent différents types d'habitants
3. STRUCTURATION ELABOREE DES INFORMATIONS	
Organisateurs spatio-temporels	<ul style="list-style-type: none"> • Fréquence des circonstants de temps et de lieu (plus fréquents en histoire et en géographie) souvent placés en tête de phrase : <i>les uns sous les autres, lors de la production, du VIIIe au VIe siècle avant J.C., à la fin du VIe siècle avant J.-C., pendant 27 ans au Ve siècle avant J.-C., à partir du VIIIe siècle avant J.-C., dans les temples, autour de la Méditerranée, en Grèce d'Europe et en Asie Mineure, à quelques kilomètres des côtes, dans les métropoles, dans les banlieues, dans les espaces périurbains, autour d'un centre, dans les pays en développement, dans les bidonvilles</i> • Adverbes : <i>partout, ailleurs, exceptionnellement</i>
Relations logiques	<ul style="list-style-type: none"> • Fréquence des relations de cause et de conséquence (sauf en SVT) : ⇒ Avec les connecteurs <i>donc, alors, car, parce que, comme</i> <i>La corde [AB] est un diamètre du cercle C <u>car</u> le centre O est le milieu de cette corde.</i> - <i>On ne peut pas effectuer 0-5, <u>alors</u> on effectue 10-5.</i> - <i><u>Donc</u>, d'après cette propriété</i> - <i><u>Comme</u> le territoire est très contraignant,</i> - <i><u>Parce qu'</u>elles concentrent les activités, les métropoles (...)</i> - <i>Les foyers de population sont situés sur les régions littorales et les vallées fluviales <u>car</u> ce sont des régions plus favorables (...)</i> - <i>la fête est religieuse <u>car</u> elle est célébrée en l'honneur d'Athéna</i> - <i>Cette fête est aussi civile <u>car</u> elle rassemble tous les habitants de la cité.</i> - <i>L'Afrique va <u>donc</u> devenir un foyer de population</i> ⇒ sans connecteur : relation implicite - <i>les Grecs, devenus trop nombreux, quittent leur cité de Grèce</i>

	<ul style="list-style-type: none"> • Quelques relations d'opposition ou de restriction : <ul style="list-style-type: none"> - <i>Les Grecs ne vivent pas dans un seul grand royaume <u>mais</u> dans de petits états indépendants</i> - <i><u>Mais</u>, si tous les habitants se croisent dans le centre, ils ne résident pas (...)</i> - <i><u>Cependant</u> cette croissance démographique est inégale</i> - <i><u>Malgré</u> de fortes contraintes naturelles</i> - <i>ni aux étrangers, appelés <u>métèques</u>, qui <u>pourtant</u> payent des taxes</i> • Inversion de l'ordre des propositions avec groupe subordonné en tête de phrase (surtout pour la subordonnée infinitive de but introduite par <i>pour</i>) <ul style="list-style-type: none"> - <i><u>Pour obtenir un ordre de grandeur d'une somme</u>, on additionne (...)</i> - <i><u>Pour effectuer une addition ou une soustraction</u>, il faut (...)</i> - <i><u>Pour faire un yaourt</u>, il faut (...)</i> - <i><u>Pour obtenir leur protection</u>, on leur rend un culte</i> - <i><u>Pour éviter que ces micro-organismes indésirables ne contaminent les aliments ou ne se développent</u>, des règles d'hygiène alimentaire doivent (...)</i> - <i><u>Parce qu'elles concentrent les activités</u>, les métropoles rassemblent (...)</i>
<p>La mise en page et la ponctuation</p>	<p>Fréquence de certains signes de ponctuation qui jouent un rôle dans la structuration du sens du texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les parenthèses pour définir, exemplifier, préciser : <ul style="list-style-type: none"> - <i>l'Iliade et l'Odyssée (VIIIe siècle avant J.-C.)</i> - <i>au frigo (3h)</i> - <i>trois grands carrefours de population (Asie de l'est, Asie du Sud, Europe)</i> - <i>expérience proposée (témoin/test)</i> - <i>de nombreuses cités autour de la Méditerranée (par exemple Massalia)</i> - <i>son port (le Pirée)</i> - <i>des services économiques (banques, commerces, bureaux, ...)</i> - <i>plusieurs micro-organismes (bactéries, champignons)</i> • Les deux points : <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Pour introduire un concept <ul style="list-style-type: none"> - <i>Athènes se dote d'un régime politique qui donne le pouvoir aux <u>citoyens</u> : c'est la <u>démocratie</u></i> - <i>dans de petits états indépendants : <u>les cités</u></i> - <i>Ils croient également en une multitude de récits légendaires sur les <u>divinités</u> : la <u>mythologie</u></i> ⇒ Pour introduire un exemple <ul style="list-style-type: none"> - <i>De fréquents conflits opposent les cités entre elles : ainsi, <u>Sparte et Athènes s'affrontent</u> (...)</i> ⇒ Pour introduire une énumération <ul style="list-style-type: none"> - <i>La population dispose des services <u>urbains</u> : <u>eau potable, électricité, ramassage des ordures</u>.</i> - <i>Cette fête se déroule en trois temps :</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i><u>jeux</u></i> - <i><u>procession</u></i> - <i><u>grands sacrifices</u></i> • Rôle de la mise en page dans la structuration des informations avec : <ul style="list-style-type: none"> ⇒ les paragraphes espacés d'un blanc à l'intérieur des sous-parties, avec une numérotation supplémentaire en histoire-géographie ; ⇒ les puces utilisées dans le manuel de mathématiques pour organiser connaissances et présenter les exemples : <i>On peut :</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>modifier l'ordre des termes ;</i> • <i>regrouper différemment les termes.</i>

4. CARACTERISATION ET EXPLICITATION

Les expansions du nom

• **Subordonnées relatives :**

⇒ Fréquence de la subordonnée relative introduite par *qui* :

- *La soustraction est l'opération qui permet (...)*
- *un petit Etat indépendant qui a ses propres lois*
- *un régime politique qui donne le pouvoir aux citoyens*
- *un centre qui concentre des équipements et les activités*
- *aux activités économiques qui ont attiré des habitants*

⇒ Emploi de *dont* en mathématiques :

Une corde est un segment dont les extrémités sont deux points du cercle.

• **Compléments du nom**, essentiellement avec la préposition *de* dans toutes les disciplines avec fréquence des constructions emboîtées :

- *tous les points d'un cercle de centre O*
- *la somme de deux nombres*
- *terme de la somme*
- *les chiffres de même rang*
- *un ordre de grandeur de chaque terme*
- *des règles d'hygiène alimentaire*
- *la conservation des aliments*
- *les matières premières d'origine animale ou végétale*
- *l'action de micro-organismes*
- *à la recherche de nouvelles colonies*
- *la qualité de vie des habitants*
- *à l'origine des peuplements d'Europe et d'Asie*
- *une diminution du nombre de décès*

• **Adjectifs qualificatifs :** très fréquents en SVT et en géographie où ils peuvent être couplés à un comparatif ou un superlatif

- Géographie : *économiques, culturels, politiques, résidentiels, permanents, nombreux, différente, insuffisants, développés, diversifiée, le plus fréquenté, plus récentes, ancienne, fermés, grands, difficile, inégal, peuplé, de plus en plus affirmée, plus favorables*
- SVT : *liquide, salé, épais, sucré, animale, végétale, humaine, bénéfique, cultivé, élevé, indésirable*

Exemples et illustrations

• **Introduction d'exemples dans le fil du texte par différents procédés :**

⇒ le mot exemple suivi des deux points

Exemple : l'Himalaya

Exemple : des régions équatoriales

⇒ les parenthèses (avec le mot *exemple* ou l'abréviation *ex.*)

sous l'action des micro-organismes (bactéries, champignons)

le territoire est très contraignant (montagneux, sec, avec des plaines étroites) des monstres (ex : le cyclope)

⇒ avec *comme*

comme le lait de vache ou le blé, comme à Olympie ou Delphes, comme à Marseille, comme Londres, comme l'Indonésie

⇒ avec l'adverbe *notamment*

• **Illustration des savoirs génériques par des références aux cas particuliers étudiés en apposition :**

- *Le pain provient de la transformation biologique d'une matière première végétale, la farine de blé, sous l'action de micro-organismes, des levures.*

- *dans des villes plus récentes, comme à Lagos, le centre est reconnaissable (...)*

Intégration des définitions	<p>En plus des définitions qui figurent dans les encadrés spécifiques, insertion d'informations définitoires dans les leçons.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilisation des parenthèses : <i>sans chauffer (à température ambiante)</i> • Définition en apposition : <i>aux étrangers, <u>appelés métèques</u>, qui pourtant payent des taxes</i> • Recours à la subordonnée relative : <i>un manteau en laine <u>qui s'appelle un péplos</u></i> • Utilisation de la conjonction de coordination <i>ou</i> : <i>Les migrants pendulaires <u>ou</u> « navetteurs »</i>
5. SPECIFICITES LEXICALES	
Usage d'un vocabulaire spécialisé	<ul style="list-style-type: none"> • Fréquence des termes spécifiques dans les leçons de toutes les disciplines. Les champs utilisés sont liés aux objets d'étude du chapitre. • Emploi spécifique en contexte disciplinaire de termes ayant un sens différent dans le langage courant ou dans une autre discipline, notamment en mathématiques : <i>propriété, figure, milieu, rayon, particulière, appartenir, corde, règle (sens différent en mathématiques et en SVT), centre (sens différent en géographie et en mathématiques), cité (sens différent en histoire et en géographie), colonie, foyer (de population)</i> • Métalangage interdisciplinaire : <i>exemple, conclusion, remarque, résultat</i>
Usage d'un vocabulaire courant appartenant à un registre soutenu	<p>Recours à un lexique appartenant plutôt à un registre soutenu, notamment pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les verbes : <i>modifier, effectuer, tenter, faire intervenir, se doter, fonder, disposer, engendrer, provenir</i> • Les adjectifs : <i>bénéfique, néfaste, nuisible, affirmé, indésirable, résidentiel</i> • Les prépositions ou locutions prépositionnelles : <i>durant, lors de, à l'extérieur de, inférieur à, au cours de</i>
Dérivation morphologique	<p>Recours aux termes dérivés dans une même leçon.</p> <ul style="list-style-type: none"> • verbe / nom : <i>additionner / addition, soustraire / soustraction, transformer / transformation, produire / produit / production, conserver / conservation, loger / logement, célébrer / célébration</i> • nom / adjectif : <i>aliment / alimentaire, population / peuplé, développement / développé</i>

Afin d'en faciliter la lecture, les différentes caractéristiques sont présentées séparément mais dans la réalité textuelle elles se cumulent et s'enchâssent, ce qui pose des problèmes d'interprétation aux élèves allophones, mais également aux élèves natifs fragiles sur le plan langagier comme l'illustre l'extrait suivant issu du cahier d'histoire-géographie :

Les Grecs croient en une multitude de dieux : ils sont polythéistes. Ils demandent l'aide des dieux en faisant des offrandes et ils les honorent en organisant des concours sportifs et artistiques comme à Olympie.

La première phrase a une fonction définitoire et introduit l'adjectif *polythéistes* en ayant recours aux deux points. La phrase suivante explique la manière dont les Grecs pratiquent leur religion en coordonnant deux propositions avec *et* qui sont chacune complétée par une proposition introduite par le gérondif (*en faisant des offrandes, en organisant des concours sportifs et artistiques*) pour apporter des précisions sur les rites religieux. Finalement, la phrase se termine par un exemple, introduit par *comme* (*comme Olympie*). Les expansions du nom sont nombreuses (*une multitude de dieux, l'aide des dieux, des concours sportifs et religieux*) et l'élève doit par ailleurs suivre une première chaîne référentielle pronominale pour désigner les Grecs (Les Grecs / ils sont / Ils demandent / ils les honorent), puis une seconde qui désigne les dieux (l'aide des dieux / ils les honorent). Enfin, cet extrait comporte certains mots spécifiques ou d'un registre plutôt soutenu (*multitude, polythéistes, offrandes, honorent*).

Un travail s'avère donc essentiel pour permettre d'isoler les différents constituants et d'identifier les relations logiques et hiérarchiques qu'ils entretiennent.

Ce travail d'identification, de hiérarchisation et de reformulation peut s'étendre plus largement à l'ensemble des blocs textuels que nous avons analysés, d'autant qu'il existe de nombreuses caractéristiques communes qui permettent d'établir des contenus linguistiques prioritaires. Ce travail sur la langue doit s'inscrire dans un cadre plus large d'acculturation aux écrits scolaires qui vise l'identification des différents genres de textes scolaires et la compréhension de leur fonction dans la masse des écrits donnés à lire aux élèves.

L'analyse des discours écrits ne suffit toutefois pas à rendre compte de la diversité scripturale en contexte scolaire. Ayant mis en exergue la dimension plurisémiotique des situations scolaires dans notre cadre théorique (voir *Supra* Chap. I, section 4.7.), il nous apparaît pertinent de proposer une analyse des différentes représentations sémiotiques auxquelles sont confrontés les élèves et qui s'articulent avec les discours écrits mais également oraux que nous analyserons ensuite.

4. L'omniprésence des représentations sémiotiques

Les différentes représentations sémiotiques qui circulent dans les disciplines répondent chacune à des codes propres nécessitant des stratégies de décodage différentes selon leur structuration et les éléments qui la composent. De plus, dans le cadre scolaire, elles font nécessairement appel au langage verbal à l'oral comme à l'écrit, afin d'être décrites, expliquées et commentées, ce

qui constitue une difficulté supplémentaire pour l'élève allophone. Dans une première partie nous analysons quelle place occupe effectivement ces représentations dans les situations de scolarisation et nous arrêtons sur trois d'entre elles, fréquemment utilisées dans les disciplines. Puis nous proposons différentes typologies possibles pour les catégoriser afin d'en faciliter l'analyse et la lecture. Enfin, nous nous étudions plus longuement les représentations iconographiques (dessins et photographies) qui a priori pourraient sembler les plus accessibles aux élèves mais qui présentent, au filtre de l'analyse, une réelle complexité.

4.1. Quelle place pour les représentations sémiotiques dans les situations de scolarisation ?

4.1.1. Analyse des représentations au prisme des disciplines

Afin de déterminer les représentations les plus utilisées dans chacune des disciplines de notre corpus, nous avons procédé à un relevé des différents documents (hors textes seuls) projetés au tableau pendant les séances de classe, les enseignants observés ayant systématiquement eu recours au vidéoprojecteur pour diffuser les documents étudiés à l'ensemble de la classe. Nous présentons les résultats dans le tableau suivant.

Tableau n°31 - Représentations sémiotiques utilisées par séance :

Histoire	
Séance du 19/01/18	- 1 extrait de film - 4 cartes historiques du bassin méditerranéen (dont 1 carte avec une animation) - 2 reconstitutions dessinées - 1 frise chronologique tracée par l'enseignante - 1 photographie de paysage
Séance du 25/01/18	- 1 carte historique du bassin méditerranéen - 2 photographies
Séance du 02/02/18	- 6 photographies - 1 reconstitution dessinée - 1 carte du bassin méditerranéen - 1 carte schématisée - 2 croquis cartographiques
Géographie	
Séance du 12/01/18	- 8 photographies de paysages - 3 cartes (planisphères) - 1 schéma
Séance du 30/03/18	- 4 photographies de paysages - 1 planisphère - 2 cartes (représentation du globe terrestre) - 1 carte mentale
Séance du 03/04/18	- 6 photographies - 1 carte mentale - 1 schéma cartographique animé



SVT	
Séance du 18/04/18	- 3 reconstitutions dessinées - 2 tableaux - 1 schéma - 1 frise chronologique - 1 diaporama photographique d'une sortie scolaire
Séance du 16/05/18	- 1 tableau (uniquement du texte : liste des hypothèses proposées par les élèves)
Séance du 23/05/18	- 1 tableau à double entrée - 1 schéma - 1 tableau (présentation du protocole d'expérience)
Séance du 30/05/18	- 1 schéma (produit par un élève) - 1 diaporama (réalisation d'une expérience) : 5 photographies - 1 photographie d'une observation au microscope
Mathématiques	
Séance du 13/11/17	- 1 interface d'un site internet avec une photographie - 1 plan + 1 itinéraire tracé - 1 calcul en ligne - 6 photographies dans des énoncés de problèmes - 1 tableau à double entrée
Séance du 21/11/17	- 1 reproduction d'œuvre d'art - 1 exercice avec des calculs en ligne - 1 figure géométrique tracée sur le tableau blanc - 1 figure géométrique tracée avec le logiciel <i>Geo Gebra</i>
Séance du 28/11/18	- 1 figure géométrique tracée avec <i>Geo Gebra</i> - 1 animation dessinée dans une interface <i>Geo Gebra</i>
Séance du 04/12/17	- 1 repère orthogonal avec <i>Geo Gebra</i> - 4 constructions géométriques avec <i>Geo Gebra</i> - 1 vidéo d'une construction géométrique (avec le programme écrit)
Séance du 06/12/17	- 1 représentation imagée de pièces et de billets sur un logiciel de TBI - 5 calculs en ligne (1 manuscrit et 4 sur TBI)

Dans quasiment toutes les observations réalisées, on relève le recours à plusieurs objets sémiotiques au fil de la séance et une variété des documents mobilisés dans les disciplines. Toutefois ayant conscience du nombre limité d'observations de classe réalisées par matière et du risque d'occulter certains éléments saillants à la lumière de ces seules données, nous avons élargi notre analyse aux représentations présentes dans le manuel et le cahier des élèves. Certains documents étant présents à la fois dans le manuel, le cahier et sur le tableau blanc, nous avons choisi de ne pas quantifier précisément ce second relevé afin d'éviter les doublons et avons uniquement rangé les documents par ordre de fréquence.


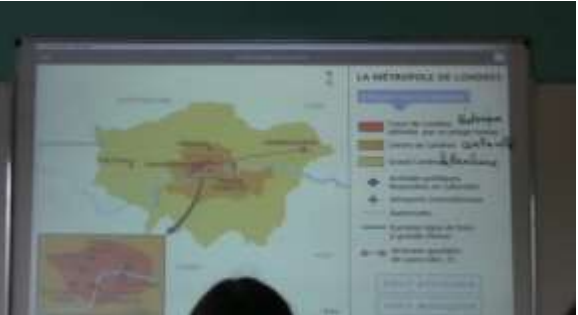
Tableau n°32 - Liste des représentations sémiotiques les plus fréquentes par discipline :

Histoire	Géographie	SVT	Mathématiques
<ul style="list-style-type: none"> - photographies - reconstitutions dessinées - tableaux - frises chronologiques - cartes historiques - schémas - cartes schématiques 	<ul style="list-style-type: none"> - photographies - cartes (planisphères + cartes d'un continent) - croquis cartographiques - schémas - graphiques - tableaux 	<ul style="list-style-type: none"> - photographies - photographies annotées - schémas - dessins schématiques - tableaux - graphiques 	<ul style="list-style-type: none"> - figures géométriques avec <i>Geo Gebra</i> - figures géométriques tracées sur le tableau - calculs (en ligne, posés, en arbre) - photographies avec données mathématiques - dessins avec données mathématiques - tableaux - cartes avec ou sans données mathématiques - photographies seules - boîtes de dialogue d'un logiciel - tableur - vidéo (programme de construction)

Le relevé réalisé appelle un certain nombre de commentaires complémentaires. Tout d'abord un même document peut être projeté plusieurs fois à différents moments de la séance ou être récurrent sur plusieurs séances. Ensuite certains documents sont animés et font apparaître les éléments qui les composent de manière dynamique. Ainsi dans une séance d'histoire, l'une des cartes historiques présente le voyage d'Ulysse en faisant apparaître progressivement les grandes étapes de *l'Odyssée* que l'enseignante commente.



	
Séance du 19/01/18 – 14'35''	Séance du 19/01/18 – 15'21''

De même en géographie, le schéma cartographique de la métropole londonienne se construit en plusieurs étapes et les éléments de la légende apparaissent petit à petit en lien avec la légende, ce qui permet aux élèves de mieux comprendre celle-ci :

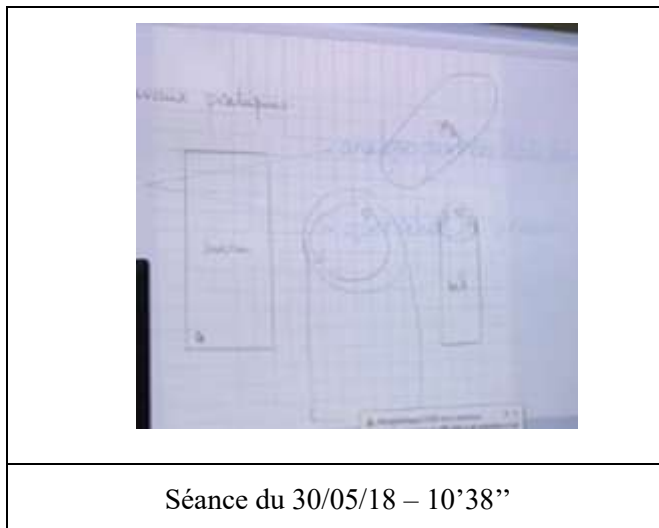
	
Séance du 03/04/18 – 45'58''	Séance du 19/01/18 – 50'45''

Ces animations, qui permettent une présentation dynamique des données, sont également présentes en mathématiques avec une vidéo d'un programme de construction (séance du 04/12/17) et en SVT (séance du 30/05/18) avec un diaporama photographique décomposant les étapes de la réalisation d'une expérience.

On peut également noter que certaines projections combinent plusieurs éléments soit pour effectuer des comparaisons, soit pour les mettre en relation, notamment en géographie :

	
Séance du 30/03/18 – 22'31'' Comparaison de deux paysages urbains	Séance du 12/01/18 – 27'05'' Mise en relation de l'analyse d'un paysage avec les déserts humains représentés sur le planisphère



Contrairement à l'histoire-géographie, en mathématiques et en SVT, une partie des objets sémiotiques diffusés sur le tableau blanc sont produits par les élèves eux-mêmes, par exemple les figures géométriques, les calculs ou les schémas produits au cours de la démarche scientifique. Ces productions sont moins finalisées et peuvent être non conventionnelles. Dans ce cas elles font l'objet de commentaires de la part de l'enseignant comme en SVT où l'enseignante fait un retour à la classe sur un protocole schématisé par un élève (Cf. Annexe F2, SVT4, lg 119-131) :



Séance du 30/05/18 – 10'38''

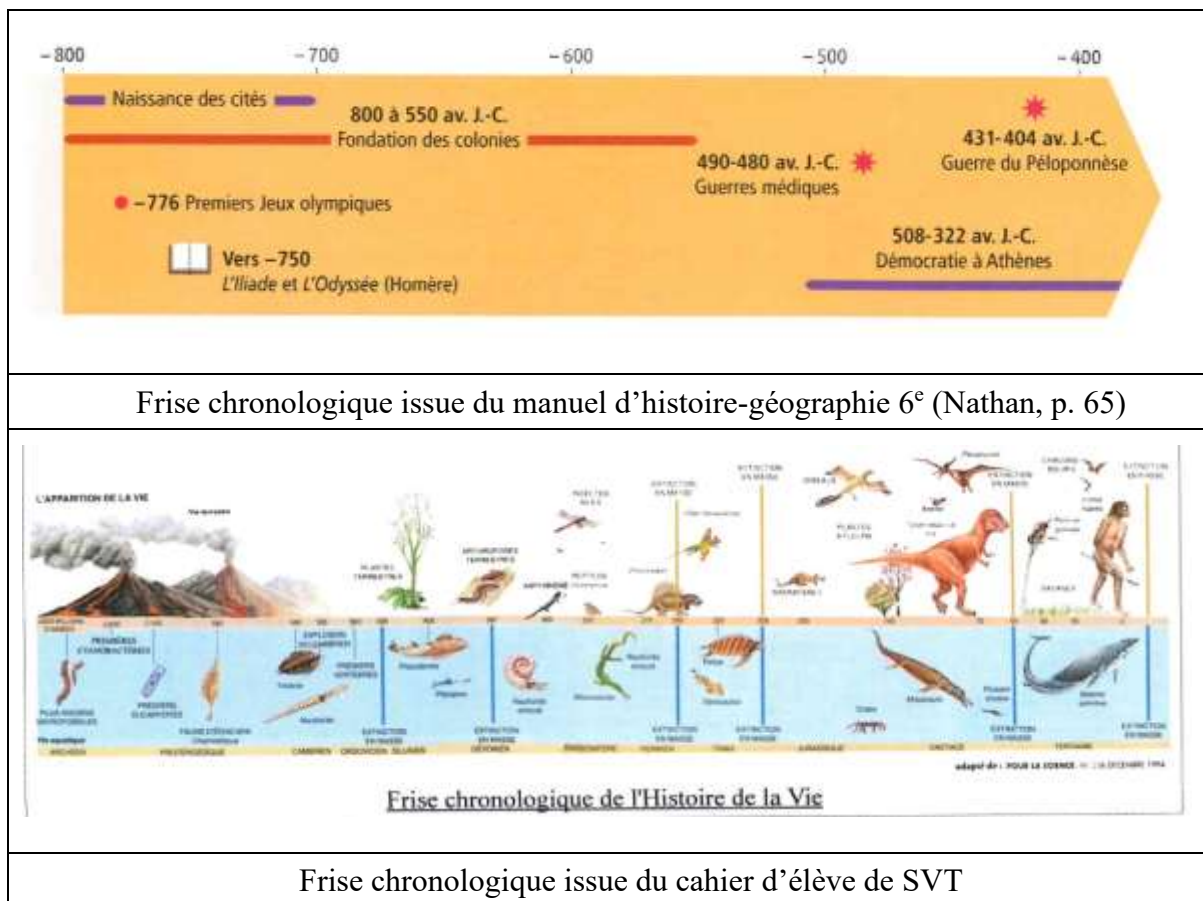
Et : (...) et **j(e) fais une petite parenthèse parce que / sur le travail qu'avait fait Yacine** donc euh j'en avais parlé la s(e)maine dernière mais j'avais pas l'image / euh Yacine il avait proposé comme témoin / c(e) qui apparaît au tableau // du lait / qu'on remue* // dans l(e)quel on met du sel* † dans l(e)quel on met du sucre* / donc il avait choisi comme témoin de prendre tous les éléments qu'on avait cités / c'est: **donc j(e) fais une petite parenthèse** / c'est possible de partir de ce témoin-là / dans l(e)quel on met tous les éléments / sous réserve bien sûr que // (...) sous réserve que dans votre DEUXIEME montage / vous testiez en enlevant par exemple le sel* † ou en enlevant par exemple le sucre* † ou en enlevant par exemple l'action* de: mécanique de remuer le lait //

Si l'on observe les représentations les plus courantes selon les disciplines, on constate assez logiquement que la photographie et la carte occupent une place prédominante en géographie, notamment le planisphère qui est la représentation cartographique la plus présente. En histoire la carte est également utilisée mais ce sont les documents iconographiques qui sont en nombre le plus élevé avec des photographies de sources historiques et des reconstitutions dessinées. En mathématiques les représentations sémiotiques sont directement liées aux objets d'étude avec d'une part les calculs représentés en ligne, posé ou en arbre et d'autre part les figures géométriques dans le cadre de la séquence sur le cercle. Dans cette discipline on peut relever le recours important aux outils informatiques et notamment au logiciel *Geo Gebra* dont l'utilisation fait l'objet d'un apprentissage spécifique en classe et dans le manuel, comme l'atteste la page méthodologique *Construire des figures usuelles avec un logiciel* (Manuel *Transmath 6^e*, chap. 12 p. 209) qui détaille les étapes de construction d'une figure avec *Geo Gebra* en intégrant les icônes du logiciel :

1. a. Avec GeoGebra, placer un point A.
- b. Tracer le cercle de centre A et de rayon 3 cm (utiliser  Cercle (centre-rayon)).
- c. Placer un point B qui appartient à ce cercle (utiliser  Point sur Objet).

Par ailleurs, pour présenter certaines données, on peut relever la présence de tableaux dans toutes les disciplines et l'utilisation du graphique plus spécifiquement en SVT et en géométrie. La frise

chronologique est quant à elle commune à l’histoire et aux SVT mais les repères ne se situent pas à la même échelle dans l’une et l’autre des matières. En histoire les frises se focalisent sur certaines périodes liées à l’histoire de l’humanité et s’échelonnent généralement en millénaires ou en siècles ; les SVT abordent en revanche des périodes beaucoup plus longues pour étudier la géologie ou le vivant sur Terre avec des graduations en millions voire en milliard d’années. Cette différence apparaît sur ces deux frises extraites des chapitres analysés :



Frise chronologique issue du manuel d’histoire-géographie 6^e (Nathan, p. 65)

Frise chronologique issue du cahier d’élève de SVT

Enfin, selon les représentations sémiotiques, l’écrit occupe une place variable. S’il peut être complètement absent dans quelques représentations comme les calculs en mathématiques ou les photographies de paysages en géographie, il s’avère généralement indispensable pour la compréhension des objets sémiotiques qui combinent généralement plusieurs langages plus ou moins figuratifs. Ainsi dans les frises représentées ci-dessus, il est nécessaire de lire de gauche à droite la graduation qui n’est pas placée au même endroit dans les deux documents mais aussi de comprendre que les dates se situent toutes avant Jésus-Christ et sont donc négatives, ce qui explique l’inversion de l’ordre des nombres. L’élève doit également comprendre d’autres éléments qui figurent dans et hors de la frise :

- En histoire : les traits de couleur continus pour représenter une période longue²¹², les étoiles

²¹² Notons qu’en histoire les intervalles sont notés précisément mais que dans un cas la préposition à (800 à 550

rouges pour indiquer les conflits, les dates négatives (-776) ou avec une abréviation (332 av. J.-C.) ;

- En SVT : les ères *géologiques* en capitales en bas de la frise et les noms des espèces vivantes terrestres et aquatiques associées à des reconstitutions dessinées, les phases d'extinction de masse symbolisées par des traits verticaux jaunes (pour les espèces terrestres) ou bleus (pour les espèces aquatiques).

Par ailleurs, si la frise en SVT comporte un titre, ce n'est pas le cas de celle d'histoire qui se situe au début du chapitre sur le monde des cités grecques et permet de situer la période étudiée dans la séquence sans que cela apparaisse explicitement dans le paratexte du document.

L'analyse de ces quelques exemples montrent la complexité du décodage à opérer sur ces différentes représentations qui constituent des « dispositifs pluricodés » opaques (Vigner, 2009, p. 175).

Nous nous focalisons à présent sur trois représentations sémiotiques, communes à plusieurs disciplines, mais qui ne sont pas nécessairement mobilisées selon les mêmes modalités d'une matière à une autre : le tableau, le schéma et la carte.

4.1.2. Le tableau et le schéma : deux outils de synthèse des informations

Le tableau et le schéma constituent deux modes de mise en forme condensée des connaissances, modes fréquemment utilisés dans les différentes matières et rencontrés tout au long de la scolarité. A priori le tableau peut sembler plus accessible que le schéma car il apparaît très tôt dans le parcours scolaire de l'élève, les élèves apprenant dès la maternelle à le lire et à l'utiliser en lien avec les compétences de catégorisation et de repérage dans l'espace. Sur le plan visuel il constitue une catégorie assez homogène, tous les tableaux se présentant sous la forme de lignes, de colonnes et de cases au nombre variable, contrairement au schéma dont les modes de représentations sont extrêmement variés, ce qui nécessite des procédures de traitement différentes, comme le montrent les exemples suivants issus de notre corpus :

av. J.-C) est utilisée alors que dans les autres c'est le tiret qui sépare le début et la fin de la période représentée (508-332 av. J.-C.)







<p>Représentation linéaire horizontale (lecture de gauche à droite)</p>	<p>Représentation linéaire verticale (lecture de bas en haut)</p>
<p>Représentation éclatée</p>	<p>Représentation pyramidale</p>
<p>Représentation circulaire + verticale</p>	

Cette diversité tient également aux différentes relations possibles entre les éléments représentés (cause à effet, complémentarité, décomposition, chronologie, etc.) qui sont généralement marquées par des formes symboliques comme les traits ou les flèches. Le schéma constitue donc un mode de représentation complexe des savoirs, faisant appel à des capacités d'abstraction, où la part langagière est réduite au maximum :

« En réduisant considérablement le matériel verbal, il propose une vision synthétique d'une réalité, d'un phénomène, d'un mécanisme ... Les phrases disparaissent au profit de formules nominales, les enchaînements, les liens sémantiques au profit de représentations

symboliques ou de parcours fléchés ; mais le tout est censé représenter un discours construit complet et cohérent s'intégrant dans un autre discours (et dépendant de lui) qu'il illustre, expansive ou complète. » (Gapaillard, 2008, p. 49)

Le tableau par sa stabilité formelle peut apparaître comme un mode de représentation plus accessible aux élèves d'autant qu'il peut contenir des données verbales mais également numériques ou iconographiques comme le montrent ces deux tableaux utilisés en SVT :

Dispositifs expérimentaux		Observation microscopique
Dispositif 1 Le bouillon est placé dans un ballon stérile fermé hermétiquement.		
Dispositif 2 Le bouillon est placé dans un ballon stérile ouvert.		
Dispositif 3 Le bouillon est placé dans un ballon stérile à col de cygne.		


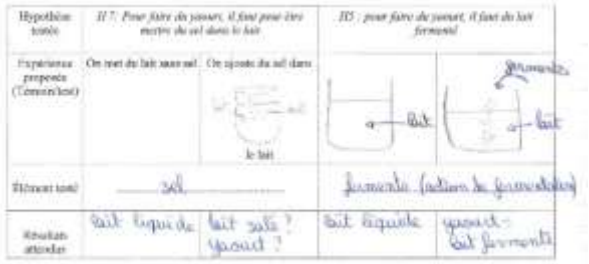
Exemple d'un filet de bœuf conservé à 4 °C dans 3 emballages différents			
Emballage contenant	air	vide	AM*
Durée de conservation moyenne (en semaines)	3	12	21

* AM = atmosphère modifiée (l'air autour de l'aliment a été remplacé par un gaz ou un mélange de différents gaz qui empêche la respiration des micro-organismes)

Il constitue un outil de classification des données qu'il rend facilement accessibles en opérant une séparation visuelle, chaque case constituant une unité d'information indépendante (Duval, 2003). Toutefois, derrière cette apparente simplicité, le tableau se révèle un outil plus complexe. Duval (*op. cit.*) montre en effet que les unités élémentaires qui le composent ne sont pas les cases mais les listes ordonnées « qui donnent l'organisation, à la fois localisante et sémantique, des données rassemblées en un tableau ». (*ibid.* p. 11). L'auteur propose dès lors une « classification des types de tableaux en lien avec la démarche cognitive qui commande leur construction » (*ibid.*, p. 7) en établissant une distinction entre les tableaux ayant une « fonction d'adressage » qui sont consultés afin de localiser une information grâce à un balayage visuel, et les tableaux ayant « une fonction de traitement », plus complexes à appréhender, car ils mettent en relation les différentes informations contenues et nécessitent donc une démarche d'interprétation globale comme pour le schéma ; les deux tableaux présentés ci-dessus correspondent à cette seconde catégorie car l'élève doit effectuer une comparaison de données.

Enfin, les utilisations du tableau sont multiples et variables selon les disciplines. Le tableau peut être une source de données à lire ou un outil pédagogique sur lequel les élèves doivent intervenir en participant à sa construction. Dans notre corpus nous avons ainsi identifié les emplois suivants :

Tableau n°33 – Fonctions des tableaux dans les disciplines :

<p>Présenter des données à traiter :</p>	 <p>Valeurs des objets en € Estimation en €</p> <table border="1"> <tr> <td rowspan="3">Lot 1</td> <td>9,45 €</td> <td>78 €</td> <td>Joueur 1 : 200 €</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>Joueur 2 : 100 €</td> </tr> <tr> <td>50,70 €</td> <td></td> <td>Joueur 3 : 140 €</td> </tr> <tr> <td rowspan="3">Lot 2</td> <td>489,45 €</td> <td>968,90 €</td> <td>Joueur 1 : 1 000 €</td> </tr> <tr> <td>204 €</td> <td>75,90 €</td> <td>Joueur 2 : 1 800 €</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>Joueur 3 : 2 000 €</td> </tr> </table>	Lot 1	9,45 €	78 €	Joueur 1 : 200 €			Joueur 2 : 100 €	50,70 €		Joueur 3 : 140 €	Lot 2	489,45 €	968,90 €	Joueur 1 : 1 000 €	204 €	75,90 €	Joueur 2 : 1 800 €			Joueur 3 : 2 000 €
Lot 1	9,45 €		78 €	Joueur 1 : 200 €																	
				Joueur 2 : 100 €																	
	50,70 €		Joueur 3 : 140 €																		
Lot 2	489,45 €	968,90 €	Joueur 1 : 1 000 €																		
	204 €	75,90 €	Joueur 2 : 1 800 €																		
			Joueur 3 : 2 000 €																		
<p>Classer des données :</p>	<p>1 Je sais utiliser un vocabulaire historique précis.</p> <p>Recopie le tableau ci-dessous. Place dans la colonne de droite les mots ou expressions de la liste suivante qui correspondent à chaque thème étudié.</p> <p>religion polythéiste - mythes - rites religieux - Jeux olympiques - langue - citoyens - dieu protecteur - Agora - Acropole - hôpital - commerce - Ecclésiola - magistrats - Pnyx - vote à main levée - orateur - horloge à eau</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Les thèmes étudiés</th> <th>Le vocabulaire historique que je dois utiliser</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Unité du monde grec</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Citoyens et cités dans le monde grec</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Athènes et la naissance de la démocratie</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Les thèmes étudiés	Le vocabulaire historique que je dois utiliser	Unité du monde grec		Citoyens et cités dans le monde grec		Athènes et la naissance de la démocratie													
Les thèmes étudiés	Le vocabulaire historique que je dois utiliser																				
Unité du monde grec																					
Citoyens et cités dans le monde grec																					
Athènes et la naissance de la démocratie																					
<p>Synthétiser des données collectées :</p>	<p>A Recopie le tableau suivant.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Lagos</th> <th>Londres</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Se loger</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Se déplacer</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Pratiquer des activités (travail, loisirs, achats...)</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Vivre ensemble</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Des améliorations pour demain</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>site élève à compléter</p>		Lagos	Londres	Se loger			Se déplacer			Pratiquer des activités (travail, loisirs, achats...)			Vivre ensemble			Des améliorations pour demain				
	Lagos	Londres																			
Se loger																					
Se déplacer																					
Pratiquer des activités (travail, loisirs, achats...)																					
Vivre ensemble																					
Des améliorations pour demain																					
<p>Présenter des résultats :</p>	 <p>Hypothèse testée: H7: Pour faire du yaourt, il faut pour être sûr de mettre du sel dans le lait. H5: pour faire du yaourt, il faut du lait fermenté.</p> <p>Expériences passées (Consignes): On met du lait avec sel. On ajoute du sel dans le lait.</p> <p>Résultats attendus: sel, fermenté (action de fermentation)</p> <p>Résultats obtenus: lait liquide, lait sale? yaourt? lait liquide, yaourt - lait fermenté</p>																				
<p>Effectuer des comparaisons :</p>	<p>Résultats de l'expérience : nombre de bactéries par cm² selon trois dispositifs expérimentaux</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Jour 1</th> <th>Jour 7</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1 - sans marinade</td> <td>1 000 000</td> <td>4 000 000</td> </tr> <tr> <td>2 - avec marinade à la sauce soja</td> <td>1 000 000</td> <td>10 000</td> </tr> <tr> <td>3 - avec marinade à la sauce soja additionnée d'acide lactique</td> <td>1 000 000</td> <td>30</td> </tr> </tbody> </table>		Jour 1	Jour 7	1 - sans marinade	1 000 000	4 000 000	2 - avec marinade à la sauce soja	1 000 000	10 000	3 - avec marinade à la sauce soja additionnée d'acide lactique	1 000 000	30								
	Jour 1	Jour 7																			
1 - sans marinade	1 000 000	4 000 000																			
2 - avec marinade à la sauce soja	1 000 000	10 000																			
3 - avec marinade à la sauce soja additionnée d'acide lactique	1 000 000	30																			

Notons que le tableau peut également être en lui-même un objet d'étude en mathématiques avec l'étude du tableau dans l'apprentissage de l'organisation et de la gestion de données. Il entretient alors des relations avec le graphique qui constitue un autre mode de représentation des données combinant un axe vertical et un axe horizontal.

Ces différents modes de représentations des savoirs qui circulent à l'école correspondent à une culture scolaire qui n'est pas nécessairement partagée par tous les élèves allophones. Par exemple le tableau, mode de représentation très utilisé à l'école, s'inscrit dans « la logique de

la pensée occidentale » (Verdelhan-Bourgade, 2002a, p. 233) et correspond donc à une pratique culturelle qui peut être différente des habitudes de l'élève allophone. Au-delà de cette dimension culturelle, ces représentations contiennent pour la plupart des éléments langagiers appartenant souvent au lexique disciplinaire que l'élève doit comprendre ; il doit également interpréter la part d'implicite que contiennent ces modes de représentations qui condensent les informations. L'enseignant de langue doit donc leur apporter les compétences langagières nécessaires.

4.1.3. La carte : un objet polymorphe

La carte constitue selon nous un autre objet sémiotique complexe qui appelle quelques commentaires. Elle est omniprésente en géographie comme en histoire sous des formes très variées. En histoire, elle intervient comme outil de repérage permettant de situer dans l'espace l'objet du chapitre. Elle se combine aux éléments de repérage dans le temps qui sont introduits en début de séquence comme le souligne un enseignant d'histoire-géographie interviewé dans les entretiens exploratoires :

« [E]n histoire, je commence tous les chapitres par situer dans le temps, situer dans l'espace. (...) donc la frise chronologique permet de les situer dans le temps et une carte pour situer l'espace qu'on va étudier dans le chapitre » (Annexe A.1. lg 40-44)

Ainsi pour le chapitre étudié lors de nos observations, l'enseignant se focalise sur le bassin méditerranéen qui fait l'objet de plusieurs représentations cartographiques différentes au cours des séances.

En géographie la carte est un objet d'étude incontournable qui permet de représenter l'espace étudié en respectant des codes précis. Notons la présence importante dans notre corpus, du planisphère pour présenter différents types de données (zones désertiques et foyers de peuplement, localisation des grandes métropoles, localisation des villes représentées sur les photographies de paysages urbains, etc.). La carte, contrairement à d'autres objets sémiotiques proposés aux élèves, est produite par des cartographes, experts scientifiques extérieurs à l'éducation, et utilisée comme une source de données en situation d'enseignement-apprentissage. Par ailleurs, elle ne constitue pas le seul document cartographique utilisé en classe, les élèves travaillant aussi sur le croquis²¹³ comme l'ont révélé les entretiens exploratoires :

²¹³ L'infographie constitue une autre représentation cartographique. Elle combine des données cartographiques et statistiques. Elle n'a pas été mentionnée par les enseignants lors des entretiens et ne figure pas dans le chapitre que nous avons étudié c'est pourquoi nous ne l'avons pas intégrée dans notre analyse. Elle est en revanche présente dans un autre chapitre du manuel et fait l'objet d'une activité méthodologique spécifique : *Je décris une infographie sur la répartition de la population mondiale (Histoire, géographie, éducation morale et civique 6^e cycle 3, 2015, Nathan, p. 283)*

« [E]n 6e je mets vraiment le paquet sur le schéma et le croquis parce qu'en 4e ils en ont énormément (...) là par exemple sur "habiter la ville", on va faire le croquis d'un paysage urbain pour qu'ils puissent comparer le paysage urbain d'un pays développé et le paysage urbain d'un pays en développement » (Annexe A.1. Iq 146-154)

Le croquis cartographique, représentation géographique schématique d'un espace, se situe entre la carte et le schéma car il se construit sur un fond de carte avec des éléments topographiques, une légende et une échelle, mais les éléments qui y figurent sont une représentation simplifiée d'un espace en lien avec une problématique étudiée. Contrairement à la carte, les élèves sont amenés à réaliser des croquis de synthèse au cours de leur scolarité.

Pour le croquis comme pour la carte, l'élève doit connaître différents codes afin de pouvoir les lire et les interpréter : le titre, la légende, l'échelle et l'orientation sont de ce point de vue des éléments indispensables. La légende, construite en référence à des conventions précises, comprend différents types de figurés. On distingue ainsi²¹⁴ :

- les figurés ponctuels (formes géométriques diverses) qui permettent la localisation,
- les figurés linéaires qui délimitent l'espace,
- les figurés de surface (plages colorées ou hachurées) qui apportent des données sur une partie de l'espace représenté,
- les figurés de flèches qui représentent une direction ou une dynamique.

Le croquis cartographique nécessite par ailleurs de hiérarchiser les éléments représentés en variant les couleurs, leur intensité et la taille des points et des flèches utilisés.

Pour lire un croquis ou une carte, l'élève doit mettre en relation toutes ces données afin, selon la consigne, d'en proposer une interprétation globale ou d'opérer une sélection sur une partie d'entre elles. Un travail important de transcoding s'avère donc indispensable pour passer d'un langage à un autre. Il doit faire l'objet d'activités spécifiques avec les élèves allophones afin de leur donner les outils langagiers pour décrire, interpréter et commenter ces représentations cartographiques, la description de la légende constituant selon nous une première étape indispensable.

4.1.4. Vidéos, animations et logiciels

Pour clore cette première phase de notre analyse, nous pouvons remarquer que toutes les représentations diffusées en classe ne sont pas fixes et qu'une partie est également plus dynamique. Les élèves sont ainsi confrontés à des images via d'autres outils multimédias :

²¹⁴ Ces informations méthodologiques ont été rédigées à partir des données figurant sur le site de Jacques Muniga. [en ligne]. Disponible sur : https://www.geographie-muniga.com/#La_Methodologie.AC (Consultation le 07/07/2019).

diaporama de photographies, extrait de film, montage vidéo pour présenter les étapes d'une construction géométrique ou animation créée à partir de *Geo Gebra*. Notons que ce dernier occupe une place importante en géométrie comme le souligne un enseignant lors des entretiens exploratoires :

« Euh après il y a beaucoup d'applications en ligne c'est pour tout ce qui est informatique, les concours informatiques, Algoréa. (...) Scratch Geo Gebra c'est les classiques. » (Annexe A.7. lg 117-118)

L'utilisation régulière de logiciels introduit une dimension praxéologique forte dans ce type de séance, ce qui influe sur le discours oral produit en classe comme nous le verrons *Infra* dans l'étude des interactions verbales (voir Chap. VII, section 5.). De même, l'usage du TBI dans la classe de mathématiques observée permet aux élèves d'intervenir directement sur les représentations diffusées comme c'est le cas avec la manipulation de la monnaie lors de la séance du 30/12/17 (Cf. Annexe F.3., MATH5, lg 36-43) :

Et : ah / ben bien sûr // tiens / alors pour prendre euh: les billets tu prends juste le crayon / tu l(e)tiens bien tu sais avec le p(e)tit point vers le haut // voilà // tu: prends l(e) billet tu l(e) glisses / dans l'espace blanc /// ((02:05-02:17 l'élève commence l'activité au tableau)) ah oui / là on voit plus rien // mets l(e) crayon là sans appuyer / voilà // comme ça XXX // tu vois c'est écrit en bas cinq fois cinquante plus trois fois dix plus trois fois deux / j(e) veux qu(e) t(u) essaies d'avoir ça avec les billets //

Comme le montre cet extrait, la dimension praxéologique de cette activité a un impact direct sur le discours de l'enseignant qui donne des consignes spécifiques liées à l'usage du TBI (en gras dans la transcription). De même, la présentation d'une carte schématique animée de la métropole londonienne induit des marqueurs linguistiques spécifiques dans le discours de l'enseignant (Annexe F.1., HG6, lg 565-576) :

Et : (...) **voilà** l'itinéraire de Laura // d'accord / **c(e)** qu'elle doit faire / tous les jours pour venir travailler // **au fur et à mesure que la ville s'agrandit** on a **aussi** construit † [50 :53 Et projette un nouvel élément sur la carte]
 Els : des autoroutes
 Et : des autoroutes / pour desservir les quartiers entre eux [Et pointe les quartiers avec le curseur] / avec notamment (en)fin bref **ça** j(e) vais pas en parler / **et puis aussi plus tard dans les années soixante-dix** // [51 :06 Et projette un nouvel élément sur la carte et pointe les deux aéroports avec le curseur] on **y** a mis **aussi** des aéroports internationaux mais plus éloignés / **et puis enfin** dernière euh nouveauté de: dans **les années quatre-vingt-dix** /

On peut noter la présence de déictiques (*voilà, ce, ça, y*) qui se réfèrent aux éléments de la carte projetés progressivement ainsi que de connecteurs temporels (*aussi, et puis aussi, et puis enfin*). De plus, ce type d'animation permet une mise en perspective historique de l'extension progressive des grandes villes vers la périphérie, ce qui amène à la production des compléments

de temps, contrairement à une carte fixe pour laquelle on attend plutôt des compléments de lieu en lien avec la localisation.

L'étude ces objets sémiotiques permet d'appréhender la diversité des modes de représentations des savoirs disciplinaires qui circulent dans les situations scolaires et qui font nécessairement appel à des compétences langagières spécifiques pour les comprendre, les utiliser et les analyser dans le cadre des activités réalisées en classe. Pour mieux les appréhender dans le cadre d'une didactique du FLSco, il peut s'avérer utile d'en établir une catégorisation.

4.2. Différentes catégorisations possibles

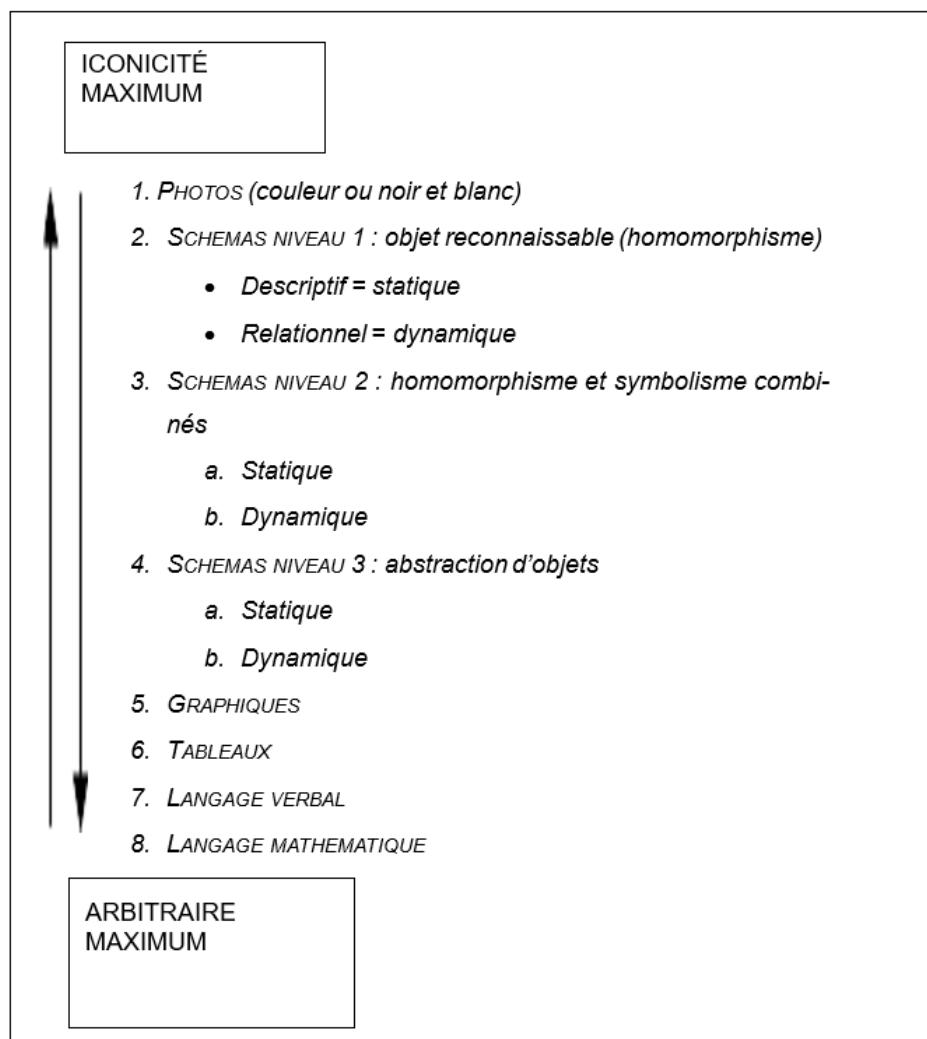
Les représentations que nous avons analysées constituent un ensemble très hétérogène tant dans les modalités de représentations que dans les fonctions. Une proposition de catégorisation permettrait d'opérer des regroupements entre différentes objets sémiotiques et de pouvoir travailler sur des points de convergence avec les élèves.

Nous avons retenu trois entrées différentes pour effectuer ce classement typologique : le degré d'iconicité, le type de représentation, la stratégie de lecture.

4.2.1. Catégorisation selon un degré croissant d'abstraction

La première catégorisation possible est basée sur les travaux en sémiologie de l'image d'Abraham Moles (1981) qui classe différentes formes de schématisation selon un degré croissant d'abstraction qu'il nomme « degré d'iconicité ». Cette échelle comporte treize niveaux qui vont de l'objet lui-même (degré 0) à la description purement verbale en mots (degré 12) et permet d'analyser le rapport d'analogie entre le référent et sa représentation. Peraya & Nissen (1995) proposent une refonte de l'échelle de Moles pour établir un classement des paratextes dans les manuels en fonction de leur degré d'iconicité. Nous présentons leur échelle ci-dessous (*ibid.*, p. 54) :

Classement des paratextes selon leur degré d'iconicité :



Cet outil est avant tout conçu dans une optique descriptive et non dans la perspective d'une intervention didactique. Elle présente tout de même un intérêt certain dans la mesure où elle élargit les registres de représentations sémiotiques pris en compte initialement par Moles qui se focalise principalement sur la schématisation. De plus, en réduisant le nombre de niveaux, cette classification apparaît plus fonctionnelle sur le plan didactique. On peut en effet considérer que plus une représentation est abstraite, plus elle exige un discours complexe et élaboré pour être décrite et analysée. Vigner (1980, p. 191), qui se réfère également à Moles, considère ainsi qu'en situation d'enseignement-apprentissage le choix de l'image « sera fonction du type de discours que l'on compte mettre en place » et qu'une telle catégorisation constitue un outil didactique pour verbaliser et expliciter des représentations.

Les objets sémiotiques de notre corpus peuvent ainsi être classés selon leur degré d'iconicité :

- Au niveau un : les photographies de paysages en géographie ou les reconstitutions dessinées en histoire avec un degré d'abstraction très faible ;

- Au niveau deux : les représentations schématiques d'objets dessinés en SVT dans le protocole scientifique où l'objet doit être reconnaissable ou les cartes en géographie qui sont une représentation de l'espace réel ;
- Au niveau trois : les croquis cartographiques en raison de la combinaison de fond de carte de niveau deux et de figurés symboliques ;
- Au niveau quatre : les schémas combinant formes et textes, comme le schéma pyramidal ou la frise chronologique ;
- Pour les niveaux cinq à huit, l'étiquetage des catégories permet d'identifier les types de représentations qui y figurent : les graphiques, puis les tableaux et enfin avec un degré maximal d'abstraction, les représentations mathématiques.

Nous ne discuterons pas ici de la pertinence de ce classement (En quoi le tableau est-il plus abstrait que le graphique ?). Si cette analyse selon leur degré d'abstraction permet d'établir une distinction entre les représentations sémiotiques, le nombre de catégories reste important et il n'est pas certain que cela constitue un outil didactique opérationnel dans le cadre qui est le nôtre. De plus, une telle grille de lecture laisse à penser que les représentations les plus abstraites sont les plus complexes à appréhender pour les élèves. Or, selon nous il n'en est rien : par exemple un calcul mathématique qui se situe dans le degré d'iconicité le plus fort peut être facilement accessible à un élève allophone car il ne nécessite aucune médiation langagière pour être réalisé ; au contraire une photographie de paysage en géographie, qui a un faible degré d'iconicité, n'est pas pour autant facile à interpréter comme nous le montrerons *Infra* (voir Chap. VII, sous-section 4.3.) et doit surtout faire appel au langage pour être décrite et analysée.

4.2.2. Catégorisation selon le type des représentations

Une deuxième catégorisation, plus conventionnelle, peut être établie en regroupant les représentations sémiotiques selon leur type : s'agit-il d'une image, d'une carte ou d'un schéma ? Quand elles sont présentées dans des recherches en FLSco, elles sont en effet souvent énumérées de la sorte. Or, une analyse plus approfondie en lien avec les didactiques disciplinaires montre que le nombre d'objets sémiotiques est plus important que ne le laisse apparaître un simple étiquetage générique, les disciplines établissant des catégorisations plus fines de ceux-ci. À partir de celles-ci nous proposons donc de distinguer quatre grandes catégories :

Tableau n°34 - Catégorisation des représentations sémiotiques par type :

Les documents iconographiques	Les documents cartographiques	Les documents statistiques	Les documents schématiques
<ul style="list-style-type: none"> - photographie - dessin - représentation schématique d'objet ou d'être vivant - pictogrammes 	<ul style="list-style-type: none"> - carte - croquis cartographique - carte historique - carte routière - plan 	<ul style="list-style-type: none"> - graphe - tableur - infographie²¹⁵ 	<ul style="list-style-type: none"> - carte schématique - schéma - frise chronologique

Il s'agit d'établir des regroupements basés sur des traits communs dans les modalités de représentation des données. Ce classement présente l'avantage d'être facilement accessible aux enseignants de langue comme aux élèves. Il permet également d'opérer des regroupements dans l'étude des objets sémiotiques et de travailler sur des caractéristiques communes mais aussi sur les différences entre représentations d'une même catégorie en effectuant des comparaisons ou des classements.

4.2.3. Catégorisation selon les stratégies de lecture(s)

Enfin, il peut être intéressant d'établir une distinction selon les modalités de lecture que doit mobiliser l'élève pour accéder à une appréhension globale de l'objet sémiotique, seule garante d'une lecture interprétative s'opposant à un simple prélèvement d'informations partielles et isolées.



Dans la lecture d'un texte, les mécanismes de construction du sens sont complexes et nécessitent un traitement cognitif à différents niveaux. Ils sont toutefois bien identifiés²¹⁶ grâce à un champ de recherche prolixe en DFLM. En revanche les processus en jeu lors de la lecture d'objets sémiotiques sont moins connus et s'avèrent d'autant plus difficiles à appréhender qu'ils dépendent du type de données, de leurs relations et de leur organisation. Vaillant (1999, p. 135) parle ainsi de « texte visuel » qui se construit à partir d'une « orthographe » et d'une « grammaire des signes iconiques ». Pour l'auteur, l'objet sémiotique global est composé d'unités plus petites, elles-mêmes porteuses de sens et qui s'agencent différemment selon les contextes, produisant un sens global spécifique. Les types de relations « grammaticales »

²¹⁵ L'infographie peut être classée également dans les documents cartographiques mais nous faisons le choix de l'intégrer dans les documents statistiques car les données chiffrées qu'elle comporte font la spécificité de ce type de carte.

²¹⁶ Le lecteur doit traiter en même temps le lexique, la syntaxe de la phrase, les relations inter-phrastiques, les éléments de cohésion textuelles (anaphores, connecteurs et ponctuation) et les inférences éventuelles. Ainsi il va pouvoir construire une représentation mentale cohérente des informations lues et mises en relations avec sa connaissance du monde, représentation qui évolue au fil de la lecture et de la découverte de nouvelles informations. Enfin, en cas d'incompréhension passagère, il doit être capable de mobiliser des stratégies de lecture pour lui permettre de récupérer les informations manquantes.

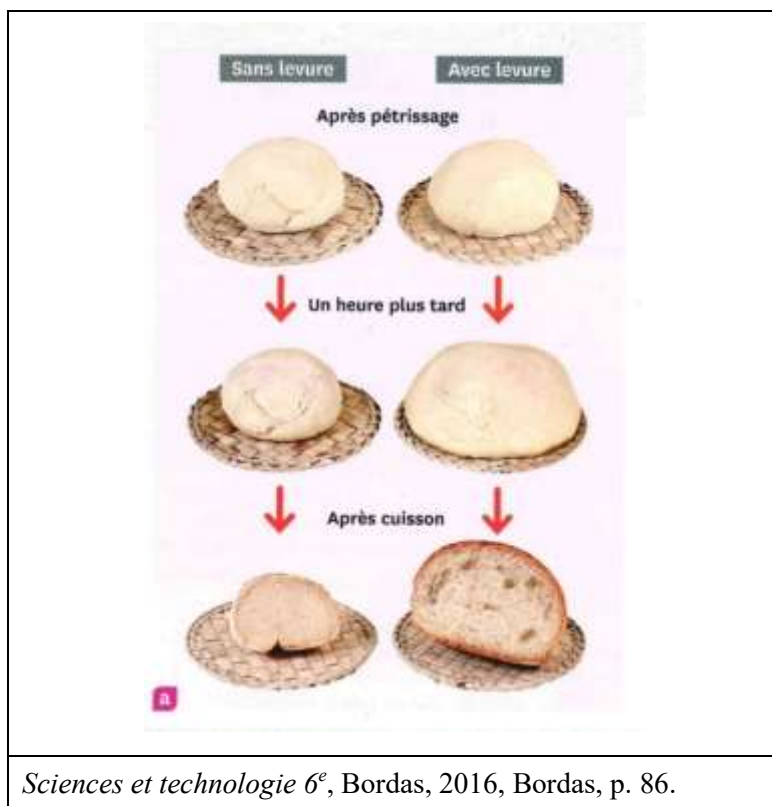
possibles entre ces éléments sont de trois types : une relation hiérarchique, une relation spatiale et une relation temporelle (*ibid.*, p. 116). Celles-ci se transcrivent cependant toutes « sous forme de relations spatiales dans un plan » qui, contrairement au texte écrit, n'est pas nécessairement linéaire. Enfin, en référence au concept d'intertextualité, Vaillant considère en effet qu'il existe, « autour de chaque texte visuel, quelle que soit sa modalité, un vaste entour intersémiotique qui conditionne la compréhension et l'interprétation » (*ibid.*, p. 172).

Ce point de vue permet d'appréhender différemment les objets sémiotiques, non plus selon leur type mais selon les stratégies de lecture à mobiliser pour les comprendre. Cela nous conduit à établir un parallèle avec la proposition de Duval (2002) en didactique des mathématiques à savoir catégoriser les représentations sémiotiques de cette discipline selon le type de traitement cognitif qu'elles nécessitent. Il distingue ainsi les registres sémiotiques « discursifs » qui font appel à un système d'écriture comme les équations ou les calculs, et non « discursifs » qui sont des représentations visuelles construites avec des instruments (figures géométriques, graphes)²¹⁷. Chez Vaillant comme chez Duval, la distinction entre les registres sémiotiques dépend donc du fonctionnement cognitif sous-jacent de l'objet sémiotique et de la stratégie de lecture mise en œuvre. Selon les cas, celle-ci sera linéaire ou fragmentée mais elle nécessite systématiquement le traitement d'unités sémantiques minimales et d'une relation de la partie au tout. Notons que la linéarité n'est pas nécessairement horizontale et de gauche à droite comme pour le sens conventionnel de l'écriture ; certaines représentations ont une orientation différente qui peut être plus difficile à appréhender par les élèves. Par exemple la représentation schématique pyramidale, utilisée en SVT et en histoire dans notre corpus, relève d'un sens de lecture vertical de bas en haut.

	
<p><i>Histoire, géographie, éducation morale et civique 6^e cycle 3, 2015, Nathan, p. 73.</i></p>	<p><i>Sciences et technologie 6^e, Bordas, 2016, Bordas, p. 82.</i></p>

²¹⁷ Duval affine cette première catégorisation en distinguant par ailleurs les registres « monofonctionnels » et « multifonctionnels » mais cette distinction n'est opérationnelle qu'en mathématiques car elle renvoie au traitement algorithmique des données, nous ne la retenons donc pas dans le cadre d'une analyse pluridisciplinaire des représentations.

Par ailleurs et pour terminer, les objets sémiotiques font rarement appel à un seul registre et constituent la plupart du temps des représentations mixtes ou complexes, ce qui en modifie nécessairement le traitement. Ainsi la lecture du document suivant en SVT nécessite un traitement à plusieurs niveaux et n'est pas sans poser des difficultés :



Sciences et technologie 6^e, Bordas, 2016, Bordas, p. 86.

L'élève doit lire un document qui comporte des objets non discursifs (les photographies) combinés à des syntagmes nominaux et à des formes symboliques qui relèvent de différentes stratégies de lecture verticale et horizontale :

- Les photographies se lisent de haut en bas, ordre symbolisé par les flèches rouges qui marquent la relation chronologique entre chaque photographie ;
- Chaque série de trois photographies correspond à une expérience (le témoin à gauche et le test à droite), étiquetée par un syntagme nominal dans un encadré (*Sans levure – Avec levure*) ;
- Cette lecture verticale est interrompue par la présence entre chaque photographie d'un syntagme nominal commun aux deux séries qui apporte une information sur la temporalité de l'expérience (*après pétrissage, une heure plus tard, après cuisson*) et fait appel à une lecture textuelle horizontale ;
- Cette lecture verticale en parallèle du déroulement des deux expériences doit se combiner à une lecture horizontale pour comparer les résultats de l'expérience et les interpréter.

Cette analyse des différentes catégorisations possibles des représentations sémiotiques nous conduit à souligner l'importance de construire des repères ordonnés avec les élèves pour leur permettre de lire ces objets multicodeés et de percevoir leur variété tant sur le plan « orthographique » que « grammatical ».

Nous souhaitons à présent nous focaliser sur les représentations iconographiques qui peuvent créer l'illusion d'une facilité d'accès pour les élèves allophones en raison de l'absence de tout élément langagier mais qui se révèlent des objets beaucoup plus complexes si l'on y regarde de plus près.

4.3. Les représentations iconographiques : des documents complexes et hétérogènes

En didactique des langues, les documents iconographiques constituent des supports privilégiés pour la réalisation d'activités en production orale et écrite. Ils sont largement utilisés en UPE2A où les enseignants proposent des activités sur des documents très variés : œuvres d'art, photos de presse, dessins humoristiques, bandes dessinées, images séquentielles, illustrations d'album jeunesse, etc. Ils jouent le plus souvent le rôle de support déclencheur à des productions essentiellement descriptives et narratives. Cet usage ne peut être transposé aux documents iconographiques utilisés dans les différentes matières scolaires.

4.3.1. Le statut de l'image dans les différentes disciplines

Dans le contexte disciplinaire, le document iconographique a un statut différent puisqu'il est un vecteur de savoirs. La finalité de son utilisation n'est pas le développement de compétences langagières mais de compétences et de connaissances disciplinaires ; cela modifie la manière dont il est appréhendé par l'enseignant et son articulation avec l'activité langagière.

Ainsi en histoire, la photographie permet de présenter des objets ou des représentations figurant sur des objets qui peuvent être de types très variés : des objets et supports du quotidien (vase, amphore, cratère, pièce de monnaie, gravure sur pierre), des œuvres d'arts (sculptures, bas-reliefs), des monuments (Acropole, Parthénon, Temple d'Athéna), selon différents points de vue (vue aérienne, plan large, gros plan). Par ailleurs pour certains documents, l'enseignant n'est pas intéressé par la fonction première de l'objet mais par les informations qui y figurent, comme c'est le cas avec les vases et cratères grecs sur lesquels sont dessinés des mises en scène d'hommes ou/et de dieux. L'image a donc un statut particulier dans cette discipline :

« Ces supports sont à interroger, d'abord pour ce qu'ils étaient et représentaient dans leur contexte, ensuite pour ce qu'ils offrent aujourd'hui et de façon distanciée comme image d'une époque. » Gapillard, 2008, p. 40)

Par ailleurs il convient de distinguer ces documents qui permettent de reproduire des sources scientifiques de la discipline non directement accessibles aux élèves, des documents pédagogiques fabriqués par les éditeurs ou les enseignants, comme les reconstitutions historiques dessinées, qui visent à aider les élèves à mieux se représenter certaines informations.

En géographie, la photographie et notamment la photographie de paysages, constitue un des piliers didactiques de la discipline. Dans le manuel comme dans les séances de classe observées, elles sont très nombreuses et permettent de représenter une certaine perception de l'espace. Dans ce cas, elle fait l'objet d'une méthodologie d'analyse par plans très cadrée qui permet de décrire le paysage (et non la photographie) en plusieurs strates et de l'analyser comme l'atteste l'extrait suivant (Annexe F1., HG1, lg 60-103) :

```
Et : (...) si j(e) vous montre ça vous êtes capables de m(e) dire quoi ? on l'a vu hier (...)  
El : euh au premier plan on voit euh de l'eau avec un- deux maisons / au deuxième plan on voit des arbres / au troisième plan des montagnes et c'est une densité faible  
Et : humhum / et c'est situé où ?  
El : euh à au Chili  
Et : en Chili au Chili / le Chili c'est sur quel continent ?  
Els : en Amérique du Sud  
Et : en Amérique du Sud d'accord
```



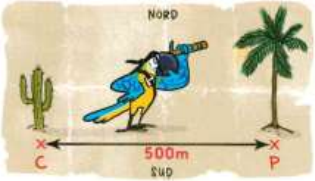

Enfin, en sciences, la photographie et la reconstitution dessinée sont également utilisées afin de diffuser certaines informations aux élèves. Dans le manuel comme en classe, la photographie permet de restituer la réalisation d'expériences liées à la problématique posée (par exemple dans notre corpus le résultat de l'observation d'un frottis au microscope en TP ou une expérience effectuée par l'enseignant chez lui avec le four). Les photographies sont également utiles lors de sorties pour une observation directe (restitution de la visite à la ferme). La photographie est donc plutôt utilisée dans une phase de présentation des résultats que comme document ressource initial ; l'emploi fréquent de photographies à seule fin illustrative dans le manuel corrobore ce constat.


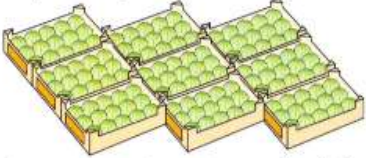














4.3.2. Le cas des représentations iconographiques en mathématiques


En didactique des mathématiques, les représentations sémiotiques sont clairement identifiées comme objets d'étude spécifiques et font partie des contenus disciplinaires. Elles relèvent donc de la compétence de l'enseignant de la classe ordinaire qui s'appuie sur les programmes officiels. Toutefois, dans les exercices, les élèves rencontrent également d'autres représentations iconographiques (photographies et dessins) qui représentent généralement des

éléments concrets en lien avec l'énoncé écrit avec lequel elles peuvent entretenir des relations variées. Selon les cas, l'image a ainsi une fonction différente et ne doit pas être traitée de la même manière dans la réalisation de la tâche, ce qui peut présenter une difficulté pour l'élève et a fortiori pour l'élève allophone si cette image se combine avec le texte écrit. Pour illustrer notre propos nous présentons quelques énoncés intégrant des documents iconographiques issus de notre corpus.

Tableau n°35 - Analyse des représentations sémiotiques non disciplinaires dans le manuel de mathématiques :

Énoncé	Analyse						
<p>38 Voici la photo d'un iceberg dont la hauteur totale est estimée à 267 m. La hauteur apparente hors d'eau est de 29,83 m.</p> <p>a. Donner un ordre de grandeur de la hauteur de la partie immergée.</p> <p>b. Calculer la valeur exacte de cette hauteur.</p> 	<p>Valeur illustrative de l'image / Aide à la compréhension de l'énoncé. Pas de données mathématiques ni de traitement à opérer sur l'image.</p> <p>Renvoi explicite à l'image dans l'énoncé avec l'adverbe présentatif <i>voici</i> (<i>Voici la photo d'un iceberg</i>)</p>						
<p>59 Quand Louise s'est rendue à Londres, on échangeait 1 £ (livre sterling) contre 1,25 €,.</p> <p>Pour le dernier jour, elle doit prévoir 15 £ pour les transports et 10 £ pour les repas. Elle veut aussi acheter les articles ci-dessous.</p> <table border="1" data-bbox="212 1106 464 1151"> <tr> <td>Pull</td> <td>Veste</td> <td>Écharpe</td> </tr> <tr> <td>35 £</td> <td>45 £</td> <td>20 £</td> </tr> </table> <p>Quelle somme en euros Louise doit-elle changer ?</p> 	Pull	Veste	Écharpe	35 £	45 £	20 £	<p>Valeur illustrative / Aide à la compréhension de l'énoncé.</p> <p>Aucune référence explicite à l'image.</p> <p>Caractère fortement culturel et stéréotypé du document avec des symboles (cabine téléphonique, bus à impérial et Big Ben)</p>
Pull	Veste	Écharpe					
35 £	45 £	20 £					
 <p>Des pirates ont caché un trésor (T) à 600 m du palmier (P) et à 550 m d'une lanterne (L), au sud. Ils ont enterré la lanterne à 300 m du cactus (C) et à 400 m du palmier, au nord. Où se trouve le trésor ?</p>	<p>Représentation imagée de la situation du problème.</p> <p>Image comportant une partie des données du problème que l'élève doit extraire (500 m)</p> <p>Relation métonymique entre l'énoncé et un élément du dessin (pirate/perroquet) très marquée culturellement.</p> <p>Les deux plantes, le cactus et le palmier, sont cités dans l'énoncé et le codage (C) / (P) permet de repérer chacun des éléments.</p>						
<p>40 Jules monte son poney en restant à 8 m du moniteur.</p> <p>a. Placer un point M qui représente le moniteur.</p> <p>b. En prenant 1 cm pour 1 m, représenter toutes les positions possibles du poney de Jules.</p> 	<p>Valeur illustrative de la photographie (pas de traitement mathématique à opérer) pour représenter la situation décrite dans l'énoncé (<i>Jules monte son poney</i>). Aide à la compréhension de l'énoncé.</p> <p>Pas de renvoi explicite à l'image.</p>						

<p>Sur cette carte, une réserve protégée est située à moins de 4 cm de Marseille, à moins de 3 cm de Montpellier et à moins de 2 cm de Nîmes.</p>  <p>Sur un calque de cette carte, colorer la zone dans laquelle se trouve la réserve.</p>	<p>Représentation cartographique intégrée au problème.</p> <p>La réalisation de la tâche se fait à partir de l'objet iconographique (<i>Sur un calque de cette carte, colorer ...</i>)</p> <p>Renvoi explicite à l'image dans l'énoncé avec le complément circonstanciel de lieu (<i>Sur cette carte</i>)</p>																
<p>59 Voici les caisses de melons présentes sur un étalage.</p> <p>Chaque caisse vide pèse 0,7 kg et chaque melon pèse en moyenne 600 g.</p>  <p>a. Écrire une expression qui permet de calculer la masse totale, en kg, de ces caisses. b. Calculer cette masse totale. c. Les expressions obtenues dans la classe sont-elles toutes les mêmes ?</p>	<p>Image comportant une partie des données mathématiques du problème que l'élève doit extraire (nombre de melons par caisse et nombre de caisses) : la représentation mathématique se combine avec la représentation iconographique.</p> <p>Notons que la représentation en perspective des caisses ne permet pas de voir la totalité des melons d'une caisse. L'élève doit donc procéder à un traitement mathématique de l'image pour obtenir l'information (multiplication 3X5) et non dénombrer les melons visibles.</p> <p>Renvoi explicite à l'image dans l'énoncé avec l'adverbe présentatif <i>voici</i> (<i>Voici les caisses de melons</i>)</p>																
<p>58 Voici les prix au kilogramme de quelques fruits et la quantité achetée. Pour chaque fruit, calculer le prix à payer.</p> <table border="1" data-bbox="220 1093 587 1303"> <tr> <td>Prix au kilo : 7,40 €</td> <td></td> <td>Prix au kilo : 2,45 €</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Quantité achetée : 0,25 kg</td> <td></td> <td>Quantité achetée : 1,6 kg</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Prix au kilo : 1,80 €</td> <td></td> <td>Prix au kilo : 3,15 €</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Quantité achetée : 2,8 kg</td> <td></td> <td>Quantité achetée : 0,8 kg</td> <td></td> </tr> </table>	Prix au kilo : 7,40 €		Prix au kilo : 2,45 €		Quantité achetée : 0,25 kg		Quantité achetée : 1,6 kg		Prix au kilo : 1,80 €		Prix au kilo : 3,15 €		Quantité achetée : 2,8 kg		Quantité achetée : 0,8 kg		<p>Image comportant une information sémantique (dessins des fruits) nécessaire à la rédaction de la réponse.</p> <p>L'image du fruit se substitue au mot qui n'est inscrit nulle part alors que la restitution de la réponse impose de les nommer. On peut s'interroger sur l'ambiguïté de la représentation du fruit orange qui peut être difficile à identifier.</p> <p>Le renvoi dans l'énoncé concerne les données numériques qui figurent sur l'image (<i>Voici les prix</i>)</p>
Prix au kilo : 7,40 €		Prix au kilo : 2,45 €															
Quantité achetée : 0,25 kg		Quantité achetée : 1,6 kg															
Prix au kilo : 1,80 €		Prix au kilo : 3,15 €															
Quantité achetée : 2,8 kg		Quantité achetée : 0,8 kg															
<p>31 Voici ce qu'on peut lire sur une carte routière.</p> <p>Quelle distance, en km, sépare :</p> <p>a. Valence de Nîmes ? b. Béziers de Nîmes ? c. Valence de Béziers ?</p> 	<p>Image comportant la totalité des données mathématiques du problème (distances entre les villes) : la représentation iconographique est indispensable à la résolution du problème.</p> <p>Renvoi explicite à l'image dans l'énoncé avec l'adverbe présentatif <i>voici</i> (<i>Voici ce que l'on peut lire sur une carte routière</i>)</p>																
<p>4 Jérémie achète deux plantes pour son jardin : une azalée pour 19,95 € et un camélia qui coûte 8,15 € de plus.</p>  <p>Quel est le montant de sa dépense ?</p>	<p>Valeur illustrative des photographies (pas de traitement mathématique à opérer). Les fleurs sont citées dans l'énoncé (<i>une azalée (...)</i> et <i>un camélia</i>). Aide à la compréhension du problème d'autant plus nécessaire que les deux variétés ne sont pas des plus communes et ont peu de chance d'être connues par les élèves, même natifs.</p>																

<p>73 Mentalement, indiquer si on peut payer 30,8 L de gazole avec un billet de 50 €.</p> 	<p>Image comportant des données du problème que l'élève doit mobiliser : données mathématiques incluses dans une représentation iconographique</p> <p>Le texte ne comporte aucun élément linguistique se référant à l'image.</p>
---	--

Les représentations iconographiques entretiennent donc des relations de dépendance plus ou moins fortes avec l'énoncé, allant de la simple illustration à la nécessité d'opérer un traitement mathématique sur la représentation elle-même. Par ailleurs certains énoncés ne font aucune mention de l'élément iconographique qui les accompagne tandis que d'autres s'y réfèrent explicitement ce qui nécessite de pouvoir identifier ces déictiques cotextuels. Ce référencement n'est toutefois pas de même nature selon les problèmes :

- Il peut figurer dans la phase de présentation de la situation et renvoyer l'élève à l'élément visuel (*Voici la photographie d'un iceberg, sur cette carte, Voici ce qu'on peut lire sur une carte routière*).
- Dans d'autres énoncés, les éléments représentés par une image figurent simplement dans l'énoncé sans renvoi explicite (*Jérémy achète deux plantes pour son jardin : un azalée (...) et un camélia, Jules monte son poney*).
- Enfin il arrive parfois que le texte ne se réfère pas explicitement à la représentation imagée alors même que les données à traiter y figurent, les auteurs considérant comme allant de soi la prise en compte de ces éléments en raison de leur position dans l'énoncé ou de la formulation de celui-ci, comme c'est le cas du dernier énoncé dans le tableau ci-dessus. Or il n'est pas certain que les élèves parviennent à identifier cette relation de complémentarité entre les informations textuelles et les informations iconiques.

L'enseignant peut accompagner les élèves dans le décryptage de l'image, comme nous l'avons observé en classe, mais ne s'attarde pas sur les éléments langagiers. Dans cet extrait d'une séance de mathématiques, l'enseignant présente dans un premier temps les photographies qui servent de supports à un problème et fait remarquer la difficulté de lecture des données iconographiques :

<p>Et : (...)là une autre situation où j'ai un p(e)tit garçon sur une plaque d'égout // et puis une question en d(e)ssous et là euh: là par contre / (...) ça a l'air d'être un peu plus ↑ Els : <u>dur</u> El : <u>XXX</u> Els : <u>ben non:</u> Et : <u>un peu plus compliqué</u> / <u>ben là c'est</u> El : <u>c'est compliqué</u> parce qu'il y a de l'ombre Et : ouais / donc c'est compliqué</p>	<p>(F3, MATH1, lg 311-319)</p>
--	--------------------------------

Mais sa mise en garde est insuffisante car la qualité de la photographie photocopiée et vidéoprojetée l'oblige à revenir sur l'analyse de celle-ci :

Et : on voit un p(e)tit mieux ou pas là ? // ouais c'est moyen // sur mon écran on voit bien mais j(e) pouvais pas anticiper qu(e) sur l'appareil / j(e) vais r(e)passer du coup les trous qu'on voit [Et repasse des éléments d'une photo vidéoprojetée avec un marqueur] // c(e)lui-là on l(e) voit / c(e)lui-là on l(e) voit / c(e)lui-là on l(e) voit / c(e)lui-là on l(e) voit / et c(e)lui-là on l(e) voit // et puis c(e)lui-là / on l(e) voit pas entièrement

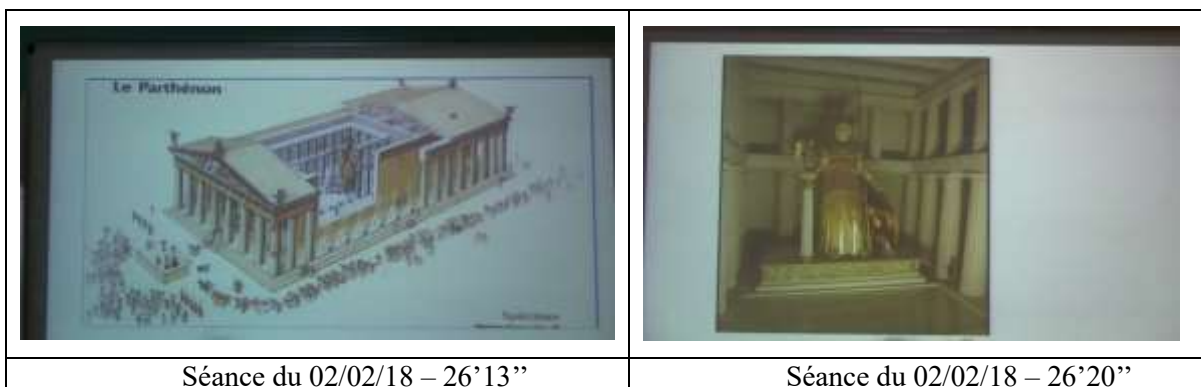
(F3, MATH1, lg 495-500)

La photographie est donc loin d'être une représentation sémiotique transparente et comme toute image, elle doit être décryptée.

Les exemples étudiés montrent l'importance des marques linguistiques dans l'énoncé (déterminants démonstratifs, adverbes présentatifs, compléments circonstanciels) qui vont aider l'élève à comprendre la relation éventuelle entre l'énoncé et l'image et qui peuvent échapper à l'élève allophone.

4.3.3. La question de l'échelle et du point de vue

Nous avons vu en analysant les représentations cartographiques, l'importance de la notion d'échelle. Elle doit également être prise en compte pour les éléments iconographiques et notamment pour les photographies. Dans les différentes disciplines, les élèves rencontrent en effet des représentations d'éléments de taille très variable allant des photographies satellites de la Terre aux photographies microscopiques d'éléments non visibles à l'œil nu comme les bactéries. Entre ces deux extrêmes, lors d'une même séance ils peuvent être confrontés plusieurs fois au même objet avec une focalisation différente (par exemple en zoomant sur une partie de l'image) ou à des représentations différentes d'un même élément avec un point de vue différent. Ainsi lors d'une séance d'histoire, l'enseignant présente une reconstitution dessinée du Parthénon en vue aérienne oblique avec une coupe partielle de l'intérieur et une photographie contemporaine de la statue d'Athéna.



Non seulement le point de vue change (intérieur / extérieur, vue oblique / vue de face, plan large / plan resserré) mais également le type de document (reconstitution dessinée / photographie) ainsi que leur datation et leur localisation effective, la statue en photo n'étant pas celle actuellement visible dans le Parthénon à Athènes mais une reconstitution en taille réduite de la statue d'origine aujourd'hui disparue, qui se situe au musée royal de l'Ontario à Toronto²¹⁸. Ces informations sont partiellement données aux élèves oralement lors de la séance mais n'apparaissent pas sur la photographie projetée au tableau.

Et : (...)cette déesse Athéna on l'a: on l'a perdue / on sait pas c(e) qu'elle est d(e)venue / [26:20 Et projette un nouveau document] ça c'est juste une représentation mais qui a été faite / enfin une représentation c'est une statue d'Athéna / mais qui a été faite plus tard / donc qui date pas de cette époque-là / mais c'était une statue aussi à peu près dans cet ordre-là /

(Annexe F.1., HG4, lg 378-384)

Par ailleurs, selon la discipline, les éléments retenus sur des représentations similaires ne sont pas nécessairement les mêmes comme l'illustre l'extrait suivant d'une interaction en cours de géographie qui porte sur la description d'un paysage urbain à Athènes :



Séance du 12/01/18 – 20'20''

El : au deuxième plan on voit euh // un palais
 Et : un PALAIS ?
 El : euh un:
 El : un temple
 Et : **ben peu importe qu(e) ce soit un temple là on dit pas c(e) que c'est on r(e)garde le paysage // ça c'est: ce bâtiment** il est sur un ↑
 El : il est surélevé
 Et : il est surélevé parce qu'il est sur quoi
 El : sur la roche
 Et : ouais sur un rocher /

(Annexe F.1., HG1, lg 75-84)

L'élève qui réalise une description de paysage urbain par plan successif utilise le terme *palais* que l'enseignant évalue négativement par un procédé paraverbal (répétition du terme avec une

²¹⁸ Photographie accessible sur Wikimedia Commons [en ligne]. Disponible sur : [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Scale_model_of_Parthenon_Athena,_Royal_Ontario_Museum_\(62223_86828\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Scale_model_of_Parthenon_Athena,_Royal_Ontario_Museum_(62223_86828).jpg) (consulté le 08/08/2019).

accentuation et une intonation interrogative). Un autre élève intervient alors pour proposer un second terme qui est correct d'un point de vue historique (*un temple*) mais qui est rejeté par l'enseignant d'un point de vue géographique (*là on dit pas c(e) que c'est on r(e)garde le paysage*). Puis elle reprend le fil de la description en utilisant la désignation attendue dans le cadre d'un cours de géographie (*ça c'est: ce bâtiment*).

Enfin il est indispensable d'interroger l'image dans sa dimension temporelle. Les documents iconographiques ont été produits à des moments spécifiques qui peuvent avoir leur importance, par exemple dans certaines expériences scientifiques ou dans la comparaison de données en géographie (comparaison d'un même espace à des moments différents). De même, les éléments photographiés en histoire (objets du quotidien, œuvres d'art, monuments, etc.) ou en SVT (fossiles, reconstitutions dessinées d'espèces disparues) font systématiquement l'objet d'une datation, indispensable à l'analyse. Dans tous les cas, la lecture du paratexte s'avère indispensable pour disposer des informations nécessaires.

Nous avons montré à travers l'analyse effectuée que ces différentes représentations sémiotiques constituent des supports omniprésents dans toutes les disciplines. Elles constituent donc des objets de transmission de savoir 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 donc d'apporter aux élèves allophones les outils linguistiques nécessaires pour présenter, décrire et analyser ces objets sémiotiques. Il est possible de cibler prioritairement ceux les plus utilisés, soit parce qu'ils sont récurrents dans plusieurs matières (la frise chronologique en histoire et en sciences, le graphique en géographie, en sciences et en mathématiques), soit parce qu'ils sont essentiels dans l'une ou l'autre des disciplines (la carte en histoire-géographie, les figures géométriques en mathématiques). Il apparaît toutefois difficile de pouvoir en proposer une exploitation complètement décontextualisée au risque de n'effectuer qu'un étiquetage lexical qui ne suffit pas pour répondre aux enjeux des activités de transcodage et d'analyse attendues dans la classe ordinaire. Se pose dès lors la question du partage des responsabilités entre l'enseignant de classe ordinaire et l'enseignant de langue et de l'intérêt d'un travail collaboratif.

Les différents écrits scolaires que nous avons successivement analysés jusqu'à présent prennent leur place dans le cadre plus large de la séance de classe qui constitue l'unité de référence de lieu et de temps des échanges entre enseignant et élèves. Nous accordons donc la dernière partie de notre analyse aux interactions verbales en nous focalisant plus spécifiquement sur le discours

de l'enseignant que l'élève allophone doit comprendre prioritairement pour suivre au plus vite les cours en classe ordinaire.

5. Interactions et discours didactique dans la classe

En nous plaçant du point de vue de l'élève allophone qui se retrouve brutalement immergé dans les cours dans lesquels il doit rapidement trouver des repères pour parvenir à comprendre puis progressivement à interagir, il va de soi que l'approche des interactions langagières est toute importance. En sciences du langage comme en sciences de l'éducation, les interactions verbales en classe font l'objet de nombreuses recherches. Dans le premier champ, les études se focalisent sur le discours en lien avec l'appropriation des langues par des apprenants allophones tandis que dans le second, les interactions langagières sont analysées dans la perspective de la construction des savoirs disciplinaires pour des élèves natifs. En FLSco, la difficulté est de parvenir à une position intermédiaire et d'identifier dans les séances les récurrences entre les disciplines mais aussi les spécificités représentatives dans chacune d'entre elles. En outre, ce travail d'analyse s'inscrit dans une perspective d'élaboration didactique, ce qui nécessite d'opérer des choix dans les éléments retenus en se focalisant principalement sur les plus propices à la définition des besoins prioritaires des EANA. C'est pourquoi nous nous positionnons dans le prolongement des études déjà menées par Bouchard (2005, 2008a, 2008b), Bouchard & Cortier (2006, 2007) et Bouchard & Parpette (2008) qui se sont spécifiquement centrés sur l'étude des interactions en classe afin de permettre aux élèves allophones d'acquérir la compétence scolaire indispensable à leur inclusion :

« Notre projet est de repérer et d'isoler des situations-clés de cette vie de classe, pour les analyser, puis les didactiser en les simplifiant, les fictionnalisant ... comme le fait en général le FOS. » (Bouchard 2008a, p. 130).

En FOS, on sait que l'analyse des interactions au travail est en effet un « passage obligé pour le didacticien » (Mourlhon-Dallies, 2008, p. 107) afin d'identifier les principales situations de communication en lien avec l'exercice professionnel sur lesquelles doit se focaliser le concepteur pour l'élaboration de la formation.

Avant d'envisager les séances de classe sous différents aspects en nous focalisant sur quatre axes complémentaires qui peuvent faire l'objet d'un travail linguistique ciblé avec les élèves allophones – l'organisation générale des cours, leur caractère plurisémiotique et praxéologique, la question du lexique et les aspects langagiers transdisciplinaires – rappelons les principales caractéristiques des interactions en classe.

5.1. Des caractéristiques bien identifiées

De nombreuses recherches (Sinclair & Coulthard, 1975 ; Altet, 1994 ; Cicurel, 1996 ; De Nuchèze, 2001 ; Beacco et *al.*, 2010) ont permis de mettre en exergue les principales caractéristiques des interactions verbales au sein de la classe dans la relation asymétrique qui lie l'enseignant et les élèves à la fois du point de vue de l'expertise disciplinaire et de la prédominance de la parole enseignante dans les cours. L'élève allophone inclus en classe ordinaire est d'emblée confronté au discours didactique sur lequel il doit focaliser son attention malgré sa complexité et dont il convient de rappeler les principaux traits.

5.1.1. Le discours de l'enseignant et les marques de l'oralité

Avant d'être didactique, le discours de l'enseignant est d'abord un discours oral dont il porte les traces. Certes, les interactions en classe ne relèvent pas d'une conversation ordinaire dans une forme relâchée et s'inscrivent dans un contexte préétabli fortement déterminé qui induit un certain niveau de contrôle, mais le discours produit par l'enseignant, bien que préparé sur le plan des contenus et des objectifs d'apprentissage, n'en demeure pas moins un discours spontané. Il n'est donc pas une version oralisée des textes écrits qui circulent dans la classe et est assez éloigné des représentations que peuvent s'en faire les enseignants eux-mêmes.

Comme tout discours oral, il comporte des hésitations, des ruptures thématiques, des interruptions, des ellipses, des distorsions de la chaîne anaphorique qui peuvent constituer autant d'obstacles à la compréhension (Vigner, 2009) comme le montrent les extraits suivants où l'enseignant change de thème au milieu d'un énoncé en embrayant avec le connecteur *alors* :

Et : (...)le gigantisme de c- alors tout l(e) monde venait²¹⁹ parce que tout l(e) monde voulait voir la déesse Athéna /
(F1, HG4, lg 374-376)

Et : (...) c'est tout l(e) le temps la même fonc- façon de fonctionner / c'est-à-dire que **alors vous suivez en même temps sur votre livre**
(F1, HG6, lg 488-490)

Les reformulations et les répétitions, considérées comme fautives à l'écrit, sont également courantes à l'oral. Elles peuvent être précédées de fragments de mots, l'enseignant amorçant un terme (premier phonème ou première syllabe) qu'il reprend ensuite complètement ou qu'il remplace par un autre jugé plus adapté :

Et : pour euh **la vill- la métropole** de Londres
(F1, HG6, lg 484-485)

²¹⁹ Dans les extraits de corpus nous mettons en gras les éléments précis qui illustrent le phénomène que nous pointons.

Et : ben t(u) as pas **éc-** t(u) as pas **entendu** parce que j(e) viens dire trois / d'ailleurs **comment j'ai f-** **qu'est-ce que j'ai mis** dans le texte ?
(F1, HG4, lg 292-293)

Et : c(e) que vous faites / parce que je sais pas si vous avez pensé à ça dans votre cahier / **quand on cherch-** **on fait une recherche** /
(F2, SVT3, lg 476-477)

Parfois, l'enseignant utilise la reformulation pour préciser son propos et s'assurer de la compréhension de son discours par les élèves comme c'est le cas dans les successions de questions relevées dans certains échanges :

Et : non / pourquoi ? // qu'est-ce qui est gênant ? // pourquoi est-ce qu'on n'avait pas l(e) droit d(e) changer le trois et le cinq de place* ?
(F3, MATH5, lg 531-532)

Et : le Sahara / c'est où le Sahara / (en)fin sur quel continent ?
(F1, HG1, lg 340)

Et : (...) en combien d(e) parties vous pouvez découper ce texte ? / quelles sont les différentes activités quelles sont les différentes actions que pratiquent tous les Athéniens ? /
(F1, HG1, lg 287-290)

Les reformulations peuvent également être utilisées à des fins définitives, nous traitons ce point *Infra* (voir Chap. VII, sous-section 5.4.2.)

Par ailleurs, dans sa structuration, le discours oral relève d'une « syntaxe parlée » (Weber 2013) qui a peu à voir avec les formes canoniques de l'écrit. Ses principales caractéristiques ont été largement décrites et notre objectif n'est pas de les étudier de manière exhaustive dans notre corpus. À titre illustratif nous reprenons uniquement deux points dont nous avons relevé de nombreuses occurrences et qui nous paraissent importants dans le cadre du discours didactique : l'interrogation et les structures présentatives.

- Les formulations des nombreuses questions posées en classe sont très variées et éloignées de la structure-type de l'écrit avec inversion du sujet et *t* euphonique que nous avons présentée dans l'analyse des consignes écrites *Supra* (voir Chap. VII, sous-section 3.5.). À l'oral, le locuteur emploie plutôt les formes de l'interrogation qui conservent l'ordre des mots de la phrase assertive (Gadet, 1989, p. 139) et les structurations de la question avec *est-ce que* ou avec l'adverbe interrogatif en fin de phrase sont de ce fait très fréquentes dans notre corpus :

Et : c'est un inconvénient / **qu'est-ce qu'on** peut pas faire ?
El : l'agriculture
Et : l'agriculture / ensuite / **est-ce que** i(l) y a que des montagnes ?
Els : non
Et : i(l) y a **quoi** d'autre ?
(F1, HG2, lg 98-102)

Et : (...)le Cyclope **qu'est-ce qu'il** a comme qualité ? /
(F1, HG3, lg 238)

Et : **qui est-ce qui** a proposé ça ?
(F2, SVT2, lg 452)

Et : Vous pensez récupérer **quoi** ?
(F2, SVT3, lg 282)

Et : alors / **qu'est-ce qu'i(1)** y a après la virgule ? / **i(1)** y en a **combien** ?
(F3, MATH2, lg 42-43)

Et : c'est quand **i(1)** y a **quoi** ?
(F3, MATH2, lg 54)

- Le discours des enseignants comporte de nombreuses structures présentatives (*c'est, ce sont, il y a, vous avez, on a*), qui peuvent être renforcées par une construction emphatique avec les pronoms relatifs *qui* et *que*. Elles permettent de mettre en relief ou d'insister sur une information comme l'illustrent ces quelques extraits :

Et : **i(1) y a** des localisations **qui** m'intéressent aussi
(F1, HG2, lg 61)

Et : là la particularité d'Athènes **c'est que** le port il est situé très loin / parce que la ville même elle est à cinq kilomètres en retrait / d'accord / donc **c'est** le schéma **que** j(e) vous avais montré la fois dernière
(F1, HG4, lg 167-169)

Et : **ce sont** de grosses voitures / pas ici* / d'accord là **vous avez** une voiture / là* **vous avez** une voiture et là* **c'est** c(e) qu'on appelle **ce sont** des: des vélos ou des mobylettes aménagées avec une cabine / **c'est** c(e)qu'on appelle des rickshaws
(F1, HG5, lg 274-277)

Et : (...) ensuite c(e) que v- **c(e) que je vous propose c'est** qu'on puisse commencer à préparer nos p(e)tits pots
(F2, SVT3, lg 566-567)

Et : (...) le deuxième élément **que** j(e) vais récupérer **c'est** votre observation au microscope
(F2, SVT3, lg 42-43)

Et : (...) il y a deux mots dedans / il y a un cercle qu'on a d(é)jà défini / et puis **i(1)** y a disque qu'on n'a pas encore tout à fait défini /
(F3, MATH2, lg 577-579)

Et : (...) et bien c'est la multiplication qui va passer en premier
(F3, MATH5, lg 177-178)

Enfin sur le plan de la prononciation, le « français ordinaire » (Gadet, *op. cit.*) est loin de sa forme écrite prioritairement étudiée à l'école, même quand l'enseignant veille à proposer un discours normé non relâché. Or, une meilleure compréhension du discours de l'enseignant (et plus largement des interactions verbales dans la classe) par l'élève allophone passe par l'identification des « traits principaux de variations dans la dynamique de la chaîne parlée »

(Weber, *op. cit.*, p. 9), d'autant que ceux-ci ont parfois un caractère contreproductif en entravant la compréhension de l'élève. Les conventions de retranscription choisies dans notre corpus permettent par exemple de faire apparaître les nombreux phénomènes d'éliision observés avec la chute du /e/ mais aussi du /l/ de *il* et le /u/ de *tu* devant une voyelle.

Et : autant **qu(e)** j'en veux d'accord / à partir du moment où XXX **j(e)** peux les mettre / l'ensemble des points c'est vraiment TOUS LES POINTS / qui sont exactement à cette distance-là // si **j(e)** les trace tous ces points / bien sûr qu'entre ces deux points-là **i(1)** y a **d(e)** la marge // même s'**i(1)** y a pas grand- chose hein // mais est-ce que **j(e)** peux mettre encore des points là entre deux ?

(F3, MATH2, lg 479-484)

Le discours de l'enseignant n'échappe donc pas aux phénomènes caractéristiques de l'oral qui sont généralement occultés dans les manuels de FLE et dans l'étude normative de l'écrit en classe ordinaire de français. Ils sont pourtant importants à identifier par l'élève allophone pour mieux comprendre le discours de l'enseignant et plus généralement les interactions verbales dans et hors de la classe. Un travail de sélection et de hiérarchisation s'avère toutefois nécessaire parmi ces multiples phénomènes, nous y reviendrons *Infra* (voir Chap. VIII) dans le chapitre consacré à l'élaboration didactique.

5.1.2. Un discours multifonctionnel

L'enseignant, « chef d'orchestre » (De Nuchèze, 2001) de la classe, n'intervient pas seulement pour délivrer un savoir et mettre les élèves en activité. Il doit aussi en assurer la gestion au quotidien avec les oublis de cahier et de matériel, les absences, les passages à l'infirmerie, etc. Il doit également veiller au respect des règles implicites de vie de la classe (sortir son matériel en début de séance, lever la main pour prendre la parole, ne pas se lever sans autorisation, s'asseoir correctement, etc.). Ces différentes fonctions, généralement menées de front, conduisent à la production d'un discours quelque peu imbriqué.

Cette polyfonctionnalité est surtout observable en début de séance ou au moment de la mise en activité des élèves quand l'enseignant doit transmettre la consigne de travail mais aussi gérer un certain nombre de contingences matérielles (tout en conservant l'attention de tous les élèves). Les deux extraits suivants sont, de ce point de vue, représentatifs de cette imbrication :

Extrait 1 :

Et : (...) on va commencer d'abord par la ville de Londres / alors j(e) vous explique / vous allez travailler par euh deux / Clara tu t(e) mettras avec euh Maxime / donc j(e) vais vous distribuer à chacun / [34:35 Et siffle] / cette feuille / d'accord / où vous allez devoir répondre aux questions / comment on habite à Londres*

(F1, HG5, lg 342-346)

Dans ce premier extrait l'enseignant annonce l'activité (*on va d'abord commencer par la ville*

de Londres), précise les modalités de travail (*vous allez travailler par deux*) puis s'adresse à une élève plus spécifiquement (*Clara tu te mettras avec Maxime*). Elle donne enfin la consigne qui est interrompue par un sifflement pour rappeler à l'ordre un élève inattentif (*vous allez devoir répondre aux questions / comment on habite à Londres*).

Extrait 2 :

Et : allez on se calme / vous pouvez vous asseoir /// ((00:48-01:01)) alors vous allez sortir // le cahier / pour ceux qui ont amené le pot d(e) yaourt que vous avez XXX vous le mettez sur la table on s'en servira tout à l'heure // Zoé / si tu: veux tu peux te mettre sur la table juste derrière / tu pousses tout simplement les fleurs // chut /// ((01:23-01:34)) Yacine c'est pas une position // voilà / et puis tu mets l(e) sac au pied d(e) la table // alors j(e) vous explique l'organisation de la séance aujourd'hui //

(F2, SVT3, 1g 4-11)

Dans cette courte intervention qui ouvre la séance, l'enseignant s'adresse d'abord au groupe classe puis multiplie les échanges latéraux. Elle demande d'abord le respect des règles de vie de classe de manière collective (*allez on se calme, chut*) et individuelle (*Yacine c'est pas une position*), passe des consignes à la classe entière (*vous pouvez vous asseoir, alors vous allez sortir vos cahiers*), à une partie des élèves (*pour ceux qui ont amené le pot d(e) yaourt que vous avez XXX vous le mettez sur la table*) puis à un élève en particulier (*Zoé si tu veux tu peux te mettre sur la table juste derrière*) et enfin introduit son propos dans un énoncé métadiscursif (*alors j(e) vous explique l'organisation de la séance aujourd'hui*). Ces différentes interventions sont enchâssées les unes aux autres.

Le caractère polyfonctionnel du discours de l'enseignant se traduit par une polyphonie discursive sur laquelle nous nous arrêtons à présent.

5.1.3. Qui parle à qui ? : polyphonie et brouillage énonciatif

Nous avons souligné ici le caractère polylogal du discours de l'enseignant (Bouchard, 1998) dans le cadre théorique (voir *Supra* Chap. I, sous-section 4.3.3.). Comme dans les extraits précédents, celui-ci ne s'adresse jamais uniformément à la classe entière dans un monologue magistral ; ses interventions peuvent également être destinées à un seul élève, à un binôme ou à une partie de la classe. La conduite de ces variations est assurée par l'enseignant seul qui a recours pour cela à différents procédés verbaux, paraverbaux et non verbaux. Les exemples suivants illustrent également cette « instabilité énonciative » (Cicurel, 1996) :

Et : si vous avez un exercice qui est fini et que vous attendez que j(e) passe / vous pouvez aller en chercher un autre / mais vous gardez le vôtre pour que j(e) puisse vérifier / **Martin ne m'écoute pas** † / mais vous gardez le vôtre pour que j(e) puisse vérifier //

(F.3., MATH1, 1g 573-576)

Et : non / cette partie-LA* / elle est rattach- là i(l) y a la Macédoine // on l'a vu la fois dernière / c'est la Grèce d'Europe / d'accord / ICI* c'est la Grèce qui est rattachée à / l'Asie / mais ça fait partie / OH ! // mais ça fait partie aussi d(e) la Grèce / à l'époque //

(F1, HG3, lg 186-189)

Dans la première intervention, l'enseignant s'adresse à l'ensemble de la classe pour organiser l'activité, apostrophe un élève au milieu de son explication en montant l'intonation et réembraye immédiatement sur l'adresse collective en répétant son énoncé. De même, dans le second extrait, l'enseignant interrompt son explication au milieu d'un énoncé par une interjection exclamative et un haussement de la voix pour rappeler à l'ordre un élève qu'elle regarde par ailleurs. Cette interruption est suivie d'une courte pause et elle reprend son discours en répétant l'énoncé inachevé. L'élève allophone saisit-il le sens de toutes ces nuances prosodiques ? C'est là un autre débat que nous n'aborderons pas ici.

En dehors de ces situations, qui relèvent de la régulation de la vie de la classe, la perception du changement de destinataire peut être importante pour l'élève allophone quand l'enseignant organise des activités en petits groupes ou en demi-groupes classes et qu'il faut alors que l'élève puisse se situer comme dans le lancement d'un TP en SVT ou de l'utilisation de l'outil informatique en mathématiques que nous analysons ici :

• En SVT :

Et : alors **tous ceux qu(e) j'ai pas cité à savoir de Louis Emeline Chaînez et vous trois*** / nous on va commencer par l'atelier du fond pour préparer notre lame et on commencera par le microscope ok / euh j'ai pas dit d(e) te lever hein / donc du coup j(e) vous le: j(e) vous l(e) donne à vous //

(...) **les trois tables-là* plus les trois vôtres* microscopes / la table qui est derrière toi non** j(e) vais d'abord vous montrer comment on prépare la lame comme ça après vous s(e)rez autonomes j(e) vous laisse faire / et moi je supervise

(F2, SVT4, lg 216-229)

L'enseignant désigne les élèves qui vont constituer un groupe. Dans un premier temps elle nomme les élèves ou les montre du doigt (*alors tous ceux qu(e) j'ai pas cité à savoir de Louis Emeline Chaînez et vous trois*), puis, après une phase explicative sur le déroulement de l'atelier interrompu par un acte régulateur, elle rappelle la constitution du groupe en se référant cette fois aux tables où sont assis les élèves concernés dans un syntagme nominal elliptique (*les trois tables-là* plus les trois vôtres* microscopes*) et en excluant par ailleurs certains élèves (*la table qui est derrière toi non*).

• En mathématiques :

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

(F3, MATH4, lg 1-4)

Pour lancer la prise en main des ordinateurs l'enseignant s'adresse à la classe entière (vous avez les ordinateurs, vous pouvez d'ores et déjà l'allumer) en intercalant une phase latérale marquée par une variation de style (Gadet, *op. cit.*) pour une seule élève (Léa tu fais gaffe) et une autre pour les binômes constitués pour la séance (*il y en a un des deux qui s(e) connecte*).

Plurifonctionnel et polylogal, ce discours pédagogique est également marqué par une variation de la prise en charge énonciative. L'enseignant peut ainsi utiliser différents pronoms personnels sujets (*je, nous, on*) qui par ailleurs ne renvoient pas systématiquement à la même instance énonciative et entre lesquels s'opèrent régulièrement des glissements conduisant à un brouillage énonciatif (Cicurel, *op. cit.*). Nous avons observé ce phénomène à de multiples reprises dans toutes les disciplines avec notamment des glissements entre les pronoms *je* et *on*, ce dernier étant lui-même ambigu dans la mesure où il peut renvoyer à différents référents selon les énoncés, ce qui accroît l'instabilité référentielle de certaines séquences. Le pronom *on* peut en effet désigner l'enseignant et les élèves en remplacement de la 1^{ère} personne du pluriel mais il peut aussi avoir une valeur de pronom indéfini générique comme le montre cette séquence en SVT où le *on* désigne le professeur et les élèves (on va noter, on va retenir) mais aussi l'ensemble de l'espèce humaine (on est arrivé très récemment) à laquelle appartiennent par ailleurs les membres de la classe :

<p>Et : (...) donc / l'histoire de la vie on va noter ça commence il y a environ trois virgule cinq milliards d'années / et nous en tant qu'espèce humaine / ben en fait dans l'histoire de la vie on est arrivé très récemment / donc c'est c(e) qu'on va retenir et noter en bleu dans l(e) cahier</p> <p style="text-align: right;">(F2, SVT1, lg 491-495)</p>

D'autres pronoms peuvent intervenir et accentuer ce brouillage énonciatif comme en histoire avec une variation référentielle des pronoms *on* et *je* :

<p>Et : en plusieurs dieux / et dans tous / dans tous les mêmes dieux / on verra après / d'accord / et ce quartier [Et pointe l'élément sur le document] / qu'on va tout l(e) temps mettre / où j(e) vais aller célébrer tous les dieux / où i(l) y a tous les bâtiments consacrés à certains dieux pas à tous les dieux / on va essayer d(e) le mettre le plus en HAUTEUR possible / ça tombe bien parce que j(e) vous ai dit qu'en Grèce i(l) y a beaucoup d(e) collines et i(l) y a beaucoup d(e) montagnes / et i(l) y a beaucoup d(e) rochers /</p> <p style="text-align: right;">(F.1., HG2, lg 245-252)</p>

Le premier *on* (on verra après) désigne les apprenants et l'enseignant et a la même valeur que le pronom « nous », en revanche le deuxième *on* (on va tout l(e) temps mettre) est impersonnel et désigne les bâtisseurs des cités grecques ; l'enseignante utilise ensuite le pronom *je* (je vais aller célébrer) qui est un *je* simulé par lequel il endosse l'identité d'un habitant de la cité, il reprend ensuite un *on* impersonnel (on va essayer de le mettre) qui désigne à nouveau les bâtisseurs et enfin un *je* (je vous ai dit) qui renvoie cette fois à l'enseignant-énonciateur.

Par ailleurs en histoire, l'utilisation d'un pronom *je* simulé apparaît à plusieurs reprises comme ici :

Et : (...) ici **vous** avez un village // [28:47 Et écrit au tableau] ici aussi **j(e)** vais pas l(e) remettre et ici la ville MERE / la ville a proprement par- euh par- euh parlé / et donc tous les gens / si par exemple **je** suis paysan ici* et puis **j(e)** vais aller vendre mon blé / **j(e)** vais v(e)nir sur la place publique ici* / **je** suis habitant d(e) la ville **j(e)** veux avoir des nouvelles / attention **on** est sous l'antiquité / quand **j(e)** veux avoir des nouvelles il faut que **j(e)** prenne des nouvelles oralement / ben **j(e)** m'en vais faire un tour du côté aussi de cette place publique / **je** suis pêcheur / **j(e)** veux vendre mon poisson / **j(e)** vais aller où i(l) y a du monde / donc dans sur cette place publique /

(F1, HG2, lg 269-278)

L'enseignant commente le schéma d'une cité grecque type en désignant aux élèves différentes parties de celle-ci (*ici vous avez un village*). L'annotation simultanée du schéma conduit à un commentaire métadiscursif (*ici aussi j(e) vais pas l(e) remettre et ici la ville MÈRE*) où le *je* employé renvoie à l'enseignant en train d'écrire mais qui est ensuite suivi d'une série de *je* simulé, par lesquels il endosse l'identité de différents habitants de la cité (*par exemple je suis paysan, je suis habitant d(e) la ville, je suis pêcheur*).

Enfin, en mathématiques et en SVT, on observe des occurrences du pronom *je* à travers lesquelles l'enseignant s'assimile à l'élève et remplace ainsi temporairement la deuxième personne du singulier ou du pluriel habituellement employé.

Extrait 1 :

Et : **vous** avez vos pots d(e) yaourt / (...) alors étiqueter les pots (..)/ ça veut dire que dessus **j'**écris le NOM des deux élèves qui travaillent ensemble / et **j'**écris s'il s'agit du témoin* / ou du test*/ et pour le test **je** dis si **j'**ai ajouté du sucre † / si **j'**ai ajouté du sel † / si **j(e)** dois mettre au froid † / si **j(e)** dois mettre au chaud †// (...) pour qu'**on** puisse retrouver euh les résultats de **chacun** / **vous** avez ici du scotch à disposition † / des p(e)tites feuilles que **vous** pouvez découper † / pour préparer votre travail

(F2, SVT3, lg 621-628)

Extrait 2 :

Et : mais **j(e)** veux pas / je n(e) veux pas que cette opération que tu mets là que tu poses / elle apparaisse dans le propre // parce que ça c'est quoi ? c'est pas / c'est pas ça fait pas partie du raisonnement / c'est / **je** sais pas faire c(e)tte opération- là dans ma tête / donc **j'**ai besoin d(e) la poser pour m'aider à trouver la solution / donc c'est vraiment pas / ça fait pas partie du raisonnement c'est du brouillon / donc **je** sépare / de façon à ce que celui qui me lise / ben puisse aller vérifier mes calculs / et euh:/ et puis ce que:: savoir c(e) que **j'**ai fait exactement / d'accord ?

(F3, MATH1, lg 265-272)

Dans le premier extrait, en SVT, l'enseignant commence par utiliser *vous* pour passer les consignes puis, pour expliquer comment étiqueter les pots en lien avec le protocole expérimental préalablement établi, il bascule sur le pronom *je* qui ne le désigne pas en tant qu'énonciateur mais le place en position d'élève ; enfin il repasse au *vous* pour présenter le

matériel. De même en mathématiques le pronom *je* désigne alternativement l'enseignant-énonciateur qui s'adresse à un élève dans une interaction dialogale (*je n(e) veux pas que cette opération que tu mets là que tu poses*) et l'élève lui-même pour lui expliquer comment organiser la présentation des calculs. Ce changement de personne intervient donc dans les deux cas pour aider les élèves à décomposer une compétence procédurale.

5.1.4. La prédominance du cours dialogué à relativiser

Le cours dialogué fait partie de la routine interactionnelle dans la classe malgré les critiques dont il fait l'objet (voir *Supra* Chap I, sous-section 4.2.4.3.). Nous rappelons qu'il n'est pas question pour nous d'évaluer l'efficacité de ce modèle dans l'acquisition des savoirs, mais de constater sa récurrence dans les différentes séances de classe observées et ainsi souligner l'intérêt d'y préparer l'élève allophone pour l'aider à mieux suivre les enseignements en classe ordinaire.

L'analyse des séances à partir d'une grille préétablie d'actes de langage récurrents dans le discours didactique (voir *Supra* Chap. VI, sous-section 4.1.) permet d'identifier différents types d'échanges montrant que le modèle IRE n'est pas aussi figé que peut le laisser paraître l'emploi d'un sigle finalement réducteur. On constate en effet une diversité dans les séquences d'interactions, tant sur le plan de la progression pédagogique que sur celui des formes discursives mobilisées car « un même acte de langage peut recevoir un grand nombre de réalisations différentes » (Kebrat-Orecchioni *in* Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 19) et de ce point de vue, les actes d'élicitation, d'évaluation, de relance, de précision et d'information empruntent des formes langagières très variées. De même les actes réalisés par l'enseignant ne sont pas à appréhender isolément mais s'inscrivent dans le cadre plus large des interactions verbales avec les élèves qui réagissent de diverses manières aux questions, directives et informations de l'enseignant, ce qui conduit celui-ci à des réajustements réguliers. Sans effectuer une analyse exhaustive des actes réalisés et de leur enchaînement lors des interactions, nous pouvons tout de même effectuer un certain nombre de remarques pour illustrer notre propos.

• **Des actes de langage élicitatifs** prennent très majoritairement deux formes : les phrases assertives inachevées et les phrases interrogatives. Dans le premier cas la fin de l'énoncé est laissée en suspens avec une intonation montante qui engage les élèves à terminer la phrase de l'enseignant, le plus souvent par un syntagme nominal très court ou un mot isolé :

Et : Hélène / Hélène c'est la femme de † Els : Ménélas Et : de Ménélas / d'accord et Hélène elle est enlevée par Pâris // Pâris † Els : c'est le fils
--

Et : c'est le fils ↑
El : de Priam
Et : de Priam qui est le roi de ↑
El : Troie
Et : Troie

(F1, HG3, lg 434-442)

Et : d'abord avant d(e) dire le rayon on va donner son ↑
El : diamètre euh : centre
Et : un rayon il est caractérisé par deux choses / le rayon mais avant ça i(l) y avait le ↑
El : le centre

(F3, MATH3, lg 185-189)

Quand l'interrogation est directe, le type de questions varie selon la discipline, l'objet étudié et la phase d'apprentissage. Ainsi au cours de la séance MATH2 (Cf. Annexe F3), la question *ça s'appelle comment* est reprise à plusieurs reprises lors de la phase d'institutionnalisation de la leçon sur le cercle pour poser le vocabulaire associé à cette figure géométrique. De même l'adverbe interrogatif *pourquoi* est récurrent dans la séance consacrée aux opérations prioritaires (Cf. Annexe F3, MATH5) les élèves devant justifier leurs procédures de calcul (*pourquoi est-ce qu'on n'avait pas l(e) droit ? Pourquoi est-ce qu'on sait que / on sait qu'on a l(e) droit de faire trois plus huit ?*). Cet adverbe interrogatif est également utilisé en géographie dans la description de paysages pour faire passer les élèves d'une phase descriptive à une phase interprétative. En SVT l'adverbe *comment* est souvent employé par l'enseignant pour que les élèves expliquent leur démarche (*comment on s'y prend pour répondre ?, comment vous voulez vous y prendre ?*). Par ailleurs dans toutes les disciplines l'adjectif interrogatif *quel* et l'adverbe interrogatif *quoi/qu'est-ce que* sont redondants pour demander une information ou un terme précis (*ça veut dire quoi le bazar ? c'est pas de la pollution, c'est quoi ? quel texte ? qu'est-ce qu'on va conserver du coup ? quelles sont les opérations prioritaires ? ça veut dire quoi la différence ? quel est l'élément qu'on teste dans cette expérience ?*). Dans certains énoncés, l'enseignant formule des questions fermées qui semblent assez simples pour les élèves, notamment en mathématiques. On peut considérer qu'il s'agit d'un procédé visant à maintenir l'attention des élèves et à dynamiser les échanges mais également d'une interrogation en deux phases avec la nécessité ensuite pour les élèves de justifier leur choix.

Et : (...) par contre si j(e) mets pas mon unité ici si j(e) mets pas kilomètre est-ce que ça a un sens ?
El : ben non !
Et : non / ça sert à rien du tout / d'accord

(F3, MATH5, lg 258-262)

Et : elle a tout mélangé / elle a pris c(e) qui l'intéressait // est-ce qu'elle avait l(e) droit d(e) faire d(e) la ratatouille avec ça ?
Els : non
El : si
Et : pourquoi ?

(F3, MATH5, lg 479-483)

- **L'évaluation positive** s'actualise très souvent par la répétition de la réponse de l'élève par l'enseignant dans une « énonciation en écho » (Circurel, 2009) comme le montrent les extraits de corpus précédemment cités. Toutefois les aspects paraverbaux sont importants à percevoir car l'intonation doit être descendante. Une intonation montante peut être suspensive appelant une réponse complémentaire (*c'est le fils* ↑) ou interrogative et constituer dans ce cas une évaluation négative. Il est à noter que cette nuance peut être très difficile à percevoir pour un élève allophone.

- **L'évaluation négative** d'une réponse donnée par un ou plusieurs élèves se fait le plus souvent de manière indirecte afin de ne pas faire perdre la face à l'élève (De Nuchèze, 2001), ce qui conduit l'enseignant à recourir à différents procédés : il peut répéter la réponse de l'élève en modifiant l'intonation pour marquer l'interrogation ou l'étonnement, il peut faire une mimique spécifique (une moue ou un changement de direction du regard) ou un geste (geste de la main, dodelinement de la tête) sans autre élément verbal, il peut répondre d'abord par l'affirmative avant de marquer son opposition en répétant ou en reformulant sa question (le fameux *oui mais...*) et il arrive parfois qu'il y ait absence d'évaluation lorsque l'enseignant ignore volontairement la réponse de l'élève et répète la question à l'identique à l'ensemble du groupe classe. Parfois l'évaluation négative passe par l'humour comme dans l'échange suivant en SVT :

<p>Et : (...) pour ceux qui ont proposé le sucre / vous avez dit il faut peut-être du lait sucré ? / ou du lait avec du sucre ? / comment vous avez formulé ? El : il faut peut-être du lait ↑ du sucre ↑ du sel / euh non Et : tu m'invites pas à manger chez toi</p> <p style="text-align: right;">(F2, SVT2, lg 439-443)</p>
--

On le voit, les nuances sont diverses et multimodales et peuvent être difficiles à percevoir pour un élève qui ne maîtrise pas ces codes. Si les interactions sont très ritualisées et stables dans le cadre des échanges pédagogiques, les formes langagières et non langagières qui les incarnent sont en revanche très (voire trop) variées.

- **La structure IRE** est notamment mobilisée dans les phases de rappel de connaissances déjà abordées comme ici en histoire-géographie :

<p>Et : (...)de chaque côté d(e) la mer Méditerranée i(l) y a quels continents ? // c'est l'occasion d(e) revoir la géo ça El : l'Afrique Et : l'Afrique / et puis ? El : l'Europe Et : l'Europe / et ici sur l(e) côté ? Els : l'Asie Et : l'Asie</p> <p style="text-align: right;">(F1, HG2, lg 64-71)</p>
--

Et : (...) vous avez tout un quartier / tout un toute une série d(e) bâtiments qui sont destinés aux dieux / dont on a déjà entendu parlé / rappelez-les moi
El : Zeus
Et : Zeus
El : Athéna
Et : Athéna
El : Ulysse
Et : Ulysse c'est pas un dieu / c'est un héros
El : Neptune
Et : Neptune

(F1, HG2, lg 222-232)

Ces échanges IRE ne visent pas systématiquement la construction de connaissances, une partie des questions des enseignants portant sur des compétences méthodologiques ou des connaissances procédurales :

Et : (...) alors quand on a une: un problème une question // euh en sciences comment on va s'y prendre pour y répondre ? // tiens Lacène
El : en faisant des hypothèses
Et : en faisant des hypothèses

(F2, SVT2, lg 180-184)

Si le cours dialogué constitue un modèle privilégié dans l'organisation des enseignements, il peut donc se décliner de manière variée selon les objets d'étude, les phases d'apprentissage et les modalités de travail mises en œuvre dans la classe. De plus, l'analyse de l'organisation des séances en lien avec les actes de langage qui s'y réalisent, permet de montrer que d'autres organisations pédagogiques s'y actualisent. Ainsi dans les séances de manipulation d'objet (construction de figures géométriques, réalisation de TP, utilisation de l'outil informatique, etc.), la structure IRE s'efface au profit de nombreux actes de type directif et informatif, les actes informatifs portant alors essentiellement sur des connaissances procédurales ou méthodologiques, nous y reviendrons *Infra* (voir sous-section 5.3.3.).

5.2. L'organisation des cours : quels repères pour l'élève allophone ?

L'enseignant est l'unique instigateur de l'organisation des séances : il programme son déroulement en amont, ouvre et clôture chaque séance, gère l'ensemble des interactions qui s'y déroulent et distribue la parole. Sur le plan interactionnel, il n'existe cependant pas une structure-type globale d'un cours car, pour chaque enseignant, l'organisation de la séance varie selon les objets d'étude, la phase d'apprentissage, le niveau des élèves, le profil de la classe, etc. De plus, quelle que soit la préparation réalisée en amont, il n'est pas possible d'anticiper le comportement des élèves (sur le plan de l'attitude mais aussi de l'acquisition des savoirs) ni sur les aléas qui peuvent surgir à tout moment. Il nous semble toutefois que le caractère fortement ritualisé des interactions didactiques permet d'identifier des phases récurrentes d'un cours à

l'autre, même si elles n'interviennent pas au même moment ni selon les mêmes modalités. L'identification de ces phases peut constituer une aide précieuse pour l'élève allophone en lui apportant les premiers repères. Nous venons de présenter certaines caractéristiques du cours dialogué, nous compléterons notre analyse avec les phases d'annonce et de rappel, récurrentes dans toutes les séances et les situations rituelles transdisciplinaires. Nous détaillerons plus particulièrement la gestion du cahier et terminerons par la présentation de quelques compétences méthodologiques plus spécifiquement disciplinaires.

5.2.1. Annonces et rappels : un balisage dans la séance

Dans leur ouvrage consacré au FOU, Mangiante et Parpette (2011a) accordent un traitement particulier aux annonces et rappels pendant lesquels l'enseignant reprend brièvement en début de cours des éléments du cours précédent. Parpette & Bouclet (2017) intègrent cette phase dans une catégorisation plus large des phénomènes dialogiques en cours magistraux et désignent par « dialogisme intradiscursif (...) le rappel explicite par l'enseignant de données évoquées dans son discours » (*ibid.*, p. 6). Dans le cadre du FLSco, cette grille d'analyse ne permet toutefois pas de rendre compte des procédés utilisés en classe ordinaire. Dans les différentes séances analysées, les phases de rappel dépassent le cadre discursif et concernent aussi des actions réalisées, des procédures ou des compétences méthodologiques mises en œuvre qui ne nécessitent pas le recours au langage. De même, dans les phases d'annonce, les enseignants ne se contentent pas de présenter le contenu de leurs futurs propos mais font également état, dans une perspective plus large, de modalités de travail, d'organisation matérielle ou d'objectifs visés. Enfin ces phases peuvent être assez longues et prendre plusieurs minutes car l'enseignant peut organiser ces phases de rappel dans des échanges de type IRE afin de solliciter les élèves et faire le point sur les connaissances antérieurement acquises, comme pour le démarrage de cette séance en histoire :

Et : (...) euh: vous vous souvenez de l'extrait que j(e) vous ai montré
Els : oui
Et : c'était ↑ / quoi ?
Els : Ulysse
Et : avec quelle aventure ?
El : avec l'ogre
Et : qu'est-ce qui leur arr- ah non on appelle pas ça un ogre
El : un cyclope
Et : un cyclope / d'accord /// qu'est-ce que vous avez retenu comme noms de: de personnages ? / Camille
El : Athéna
Et : Athéna
El : euh Ulysse
Et : Ulysse
El : Zeus
Et : Zeus
El : Neptune
Et : Neptune / alors i(1) y a des différences entre Ulysse et puis les trois autres

/ le Cyclope c'est aussi quelqu'un d(e) particulier / **ensuite j(e) vous avais montré que** Ulysse il avait fait un voyage / dans toute / une mer qui s'appelle †

El : la mer Méditerranée

Et : la mer Méditerranée / d'accord / **alors et puis on avait dit aussi que** ben toutes les cités grecques / **étaient basées étaient concentrées** autour d(e) la mer Méditerranée parce qu'au départ i(l) y a les: cités d'origine qu'on appelle les cités †

El : mères

Et : mères / et ces cités mères pour des raisons surtout économiques / parce que euh: parce qu'i(ls) sont trop nombreux et puis qu'ils n'arrivent plus très bien à cultiver parce que parfois aussi i(l) y a la guerre parce que parfois i(l) y a des aventuriers / qu'est-ce qu'i(ls) font ?

El : ils fondent des colonies

Et : ils fondent des colonies d'accord / **et que donc du coup p(eu)t-être qu'on avait pas fini d(e) le copier ça d'ailleurs / du coup Platon avait dit** de son peuple / que les Grecs étaient installés autour de la mer Méditerranée / **j(e) vous l'avais pas dit ?**

Els : si

El : comme des grenouilles

Et : comme des grenouilles †

El : autour de la mare

Et : **alors maintenant on va s'intéresser** d(e) savoir d'où vient cette histoire d'Ulysse / du Cyclope // de:: ben de ces dieux / d'accord / **et puis euh on va découvrir** aussi à travers un questionnaire justement l'origine de toutes ces histoires / alors **vous allez prendre** votre livre ///

(F1, HG3, lg 5-52)

Dans ce long extrait, on voit que l'enseignant procède à une phase de rappel en commençant par questionner les élèves sur ce qu'elle leur a montré au cours précédent (*vous vous souvenez de l'extrait que j(e) vous ai montré, ensuite j(e) vous avais montré que Ulysse il avait fait un voyage*), puis elle rappelle les concepts étudiés (*les cités grecques, leur implantation géographique et les colonies*). Enfin elle termine cet échange par une annonce de ce qui va être étudié pendant la séance (*alors maintenant on va s'intéresser d(e) savoir d'où vient cette histoire d'Ulysse*) et du type de tâche qui sera réalisée (*et puis euh on va découvrir aussi à travers un questionnaire*).

Au plan linguistique, on observe dans la phase de rappel un emploi de subordonnées complétives en raison de l'usage du discours indirect, la présence de connecteurs logico-temporels (*ensuite, et puis, donc, du coup*) et l'utilisation des temps du passé (imparfait à la forme passive et plus-que-parfait) même si un glissement vers le présent historique se produit en cours d'énonciation. Dans la phase d'annonce, on retrouve les connecteurs temporels (*alors, maintenant, et puis*) et l'utilisation du futur périphrastique qui est la forme du futur le plus fréquemment employée au cours de ces phases d'annonce, quelle que soit la discipline.

Ces phases de rappels et d'annonces structurent également les séances de SVT et de mathématiques comme le montrent ces quelques brefs extraits :

Et : (...) **on va commencer** notre nouveau thème du programme sur les la production et la conservation des aliments (...) alors on change de thème donc **fini l'histoire de la Vie** la biodiversité les liens de parenté les fossiles / **on va: commencer** la partie

du programme qui est en lien avec la visite à la ferme qu'on a fait la semaine dernière /

(F2, SVT1, lg 524-540)

Et : (...) vous allez proposer des hypothèses / on va les noter au tableau / probablement certaines vont se: / se recouper parce que vous allez peut-être être sur des propositions euh qui se ressemblent / et après on réfléchira à comment les tester / pour pouvoir les réaliser en classe / d'accord ///

(F2, SVT2, lg 235-239)

Et : si ben ouais n'empêche on l'a fait la semaine dernière / j'avais envoyé quelqu'un au tableau pour placer un point qui était à trois centimètres du point o et puis un autre point qui était à trois centimètres du point o et puis encore un troisième / et on n'avait pas eu b(e)soin d'en faire tant qu(e) ça / qu'est-ce qu'on a obtenu comme figure à la fin ? / quand on a cherché tous les points qui étaient à trois centimètres du point o ? //

(F3, MATH3, lg 597-603)

Contrairement à l'enseignant de SVT qui balise chaque étape de la démarche scientifique qui sera mise en œuvre, l'enseignant de mathématiques ne procède pas à une annonce détaillée, quand il démarre l'étude d'une nouvelle notion ; il se contente plutôt d'un bref énoncé afin de ne rien dévoiler de l'activité à venir qui permet la découverte de l'objet d'étude par les élèves eux-mêmes. Les introductions sont donc plus laconiques :

Et : (...) euh aujourd'hui nouvelle activité // avec un p(e)tit peu d'argent

(F3, MATH5, lg 3-4)

Et : (...) donc bon alors aujourd'hui // on va:: laisser un p(e)tit peu les multiplications d(e) côté on y r(e)viendra plus tard / et on va travailler sur une activité qui ne nécessite pas le livre XXX dans un premier temps / mais qui par contre nécessite votre euh: votre aide

(F3, MATH2, lg 295-298)

Ces phases sont importantes pour la clarté cognitive des élèves car elles leur permettent de se situer dans le déroulement des apprentissages et de faire du lien entre les séances. Pour l'élève allophone, elles constituent également un précieux balisage du cours en apportant des informations sur le déroulement de la séance. Il est donc important qu'il puisse les repérer, d'autant que, contrairement au cours magistral, en classe ordinaire, le déroulement du cours peut être interrompu par des séquences latérales de nature variée.

5.2.2. Des situations rituelles transversales

Au cours des séances, nous avons pu observer la récurrence de certaines situations rituelles communes à toutes les matières. Il s'agit d'une temporalité consacrée à la gestion ordinaire de la vie de la classe et les enseignants leur accordent un temps variable à différents moments de la séance. La gestion des absences et la communication des devoirs pour la séance suivante sont de ce point de vue des rituels incontournables. En effet, à chaque séance l'enseignant doit faire l'appel. Cette routine est le plus souvent expédiée très rapidement en début de séance :

Et : alors j(e) fais l'appel // euh qui est-ce qui était pas là hier / toi tu vas faire euh l'évaluation / j(e) vais t'envoyer ailleurs /// [01:02-01:24 Et cherche le document] i(l) y a des absents ?
 El : oui
 El : Clémence et XXX
 Et : XXX
 E : XXX
 El : et Amandine

(F1, HG4, lg 19-27)

Par ailleurs d'un cours à l'autre les élèves ont régulièrement du travail personnel à faire à la maison. Selon les enseignants les devoirs peuvent être dictés ou notés au tableau puis recopiés, ils peuvent être donnés en début de cours, dans une phase de transition pendant le cours ou en fin de cours. La quantité de travail est également variable selon les jours et les enseignants. Il est essentiel que l'élève allophone puisse comprendre cette part du discours de l'enseignant qui peut être redoutablement difficile lorsqu'elle est dictée, d'autant que l'enseignant utilise fréquemment des structures très elliptiques pour introduire cette micro-situation qui fait partie des habitudes scolaires des élèves depuis le début de leur scolarisation. De plus, l'enseignant accompagne généralement l'annonce des devoirs de conseils méthodologiques ou d'informations complémentaires qu'il importe de saisir comme on peut le constater dans les deux extraits suivants :

- En histoire-géographie :

Et : cahier d(e) texte pour mardi /// ((51:02-51:08 les élèves sortent leur cahier de texte)) premièrement // vous m(e) prenez vos cahiers d(e) géographie / j(e) vous rendrai vos devoirs / (...) d'accord ? / ça c'est noté / deuxièmement / prendre le cahier d'histoire /// ensuite qu'est-ce que vous devez faire avec ça ? [51:40 Et montre la feuille] j(e) vous l'avez dit
 El : mettre en couleurs
 Et : mettre en couleurs / **ce schéma il est quelque part dans votre livre / c'est à vous à l(e) chercher / alors évidemment vous m(e) mettez les couleurs appropriées //** la campagne †
 El : vert
 Et : vous voyez quelles couleurs / vert jaune / d'accord / la ville † / l'eau † // **que j'ai pas des horreurs hein / des ra- des couleurs en rapport avec le paysage / i(l) y a exactement le même schéma dans votre livre //**

(F1, HG2, lg 508-525)

En donnant le travail l'enseignant indique oralement où les élèves doivent chercher le schéma de référence et comment procéder pour choisir les couleurs de la légende. Ces conseils ne font pas partie de ce qui est dicté, le document support, montré à la classe, n'étant d'ailleurs même pas désigné par un terme mais par le pronom *ça*. De même dans l'extrait ci-dessous l'enseignant détaille toutes les sources d'informations qui permettent aux élèves de compléter le questionnaire mais seule la phrase infinitive *compléter le questionnaire de la ferme* est écrite au tableau et recopiée par les élèves dans leur cahier de texte.

• En SVT :

Et : alors / vous pouvez noter pour mercredi seize /// [00:33-00:42 Et écrit au tableau] j(e) vous d(e)mande deux choses // la première c'est comme j(e) vous l'ai annoncé la semaine dernière après la visite de la ferme / (...) vous allez avoir un questionnaire qui correspond à des p(e)tites questions euh: / sur la visite de la ferme / ce questionnaire donc vous allez l(e) faire à la maison **vous avez l(e) droit bien sûr de faire des recherches euh: complémentaires sur internet si: vous n'avez pas pris d(e) notes ou si vous n(e) vous souvenez plus de c(e) qui a été dit / sachez aussi que: la ferme euh: des Alouettes à Auchy-les-Orchies j(e) vous ai remis le: le nom sur le questionnaire a un site internet / et vous trouverez des photos / j'en ai mis une elle est en noir et blanc sur votre questionnaire vous pouvez la trouver en couleurs / i(l) y a aussi des informations sur la ferme / donc si vous avez besoin d(e) compléments / allez chercher c(e) qui vous manque en informations sur euh sur le site directement de la ferme // donc vous pouvez noter questionnaire / compléter le questionnaire /// [01:42-01: 01:50 Et écrit au tableau] de la visite de la ferme ///**

(F2, SVT1, lg 9-27)

D'autres routines peuvent également être mises en place par les enseignants dans leur classe comme le ramassage des papiers, le rangement du matériel ou de la classe en fin de séance ou la distribution des copies :

Et : oui / euh: Flavien et Laura est-ce que vous voulez bien passer auprès d(e) chacun récupérer les frises chronologiques / j(e) vous demande d'être très rigoureux / j(e) veux un prénom / un prénom sur la frise un prénom sur la fiche de consigne comme ça [27:56 Et montre un document]

(F2, SVT1, lg 410-413)

D'autres situations imprévues peuvent interrompre le déroulement programmé de la séance. Pour autant, le caractère fortement contextualisé du discours, avec des contraintes spatiales, temporelles et institutionnelles établies, limite l'étendu de ces aléas, qui, à bien y regarder, sont souvent les mêmes. Dans les séances observées nous avons ainsi pu relever différentes micro-situations qui sont le plus souvent gérées dans des phases latérales très brèves au cours d'un échange dialogal avec l'élève concerné :

- oubli de matériel, d'un cahier, du manuel ou du carnet de liaison,
- élève malade ayant éventuellement besoin de se rendre à l'infirmerie,
- retard,
- interruption du cours par un assistant d'éducation,
- prise de rendez-vous ou communication écrite avec les parents.

Nous faisons le choix de ne procéder à un relevé de ces extraits très brefs, souvent imbriqués avec d'autres phases de la séance et reprenons uniquement ici l'extrait du début d'une séance de mathématiques qui illustre bien ces petits aléas :

Et : **j'ai pas dit d(e) s'asseoir hein / Martin // qu'est-ce qu'i(l) a Clémence ?**
El : et ben en fait / euh mon livre en fait j(e) crois que j(e) l'ai oublié dans mon casier parce qu'à chaque euh: / à chaque
Et : ton livre ?
El : oui mon livre de maths
Et : **tu l'as pris c(e) matin mais tu l'as laissé dans ton casier c'est ça ?**

El : ben oui parce qu'à chaque fois je change: ben en fait mes cours de du matin
 Et : oui / je t(e) l'ai demandé XXX en début d'année
 El : oui / mais j(e) crois qu'il est resté dans ma case
 Et : **ben t(u) iras vérifier tout à l'heure** / mais tu l(e) laisses pas toute la nuit dans l(e) dans l(e) casier // **asseyez-vous** // **qu'est-ce qu'i(l) y a Dany ?**
 El : i(l) y a un mouchoir à terre
 Et : **t(u) as un mouchoir à terre ? / ben pousse-le avec ton pied j(e) le ramasserai tout à l'heure Dany** /// ((Et allume l'ordinateur et projette une page de manuel 01:17-01:33)) **alors on a Léa qui n'est pas là / Eva: / Magali ?**
 El : Magali
 Et : tout l(e) monde est là sinon ?
 Els : oui
 Et : ok // **qu'est-ce qu'i(l) y a Martin ?**
 El : monsieur est-ce que c'est aujourd'hui l'alerte ?
 Et : non / le jour où i(l) y aura cette alerte je vous l(e) dirai / j'ai pas encore d'informations / d'accord / donc / c'est plus la peine de m(e) demander toujours si i(l) y a une alerte ou pas / quand j(e) le saurai vous l(e) saurai // ok // **alors qu'est-ce qu'il y a Théo ?**
 El : XXX mon exercice
 Et : oui / d'accord // c'est bien / impeccable // bon euh: **on avait l'exercice trois encore à corriger pour aujourd'hui** / ok // euh **on sort p(eu)t-être ses affaires** / ce s(e)rait mieux // **Kévin / on sort ses affaires / on prend l(e) cahier d'exercices / pareil tout l(e) monde / on va pas corriger que(l)que chose que vous n'avez pas sous les yeux** /// ((02:26-02:34)) allez ///

(F3, MATH3, lg 1-34)

Cet échange montre par ailleurs la dimension polyphonique du discours de l'enseignant qui alterne des interactions dialogales avec des élèves différents pour répondre aux questions et problèmes de chacun, cette réponse pouvant être individuelle ou collective comme pour la question de Martin.

Tous ces situations, même si elles ne sont pas toujours prévisibles, font partie de l'habitus scolaire et sont souvent assez rapidement gérées par l'enseignant pour ne pas perdre de temps. L'enjeu pour l'élève allophone n'est pas de comprendre ces petits échanges qui ne le concernent pas nécessairement mais plutôt d'être en capacité d'interagir s'il y est lui-même confronté. Il est donc important d'apprendre à identifier et gérer ces micro-situations clés, langagièrement élémentaires par ailleurs.

5.2.3. La gestion du cahier : un apprentissage à part entière

Les cahiers constituent des supports ordinaires de l'élève, ils sont présents dès les premières années de scolarisation au cours desquelles les élèves apprennent progressivement à les utiliser en intégrant des conventions d'usage spécifiques (écriture en respectant les interlignages, marge réservée à l'enseignant, saut de lignes, écriture de la date, copie d'un texte, etc.) qui font l'objet d'un apprentissage structuré tout au long de la scolarité élémentaire. À l'entrée au collège, on pourrait penser que la gestion de cet outil ne pose plus de difficultés particulières. Or, nous avons constaté au cours de nos observations que les enseignants y consacrent encore un temps relativement conséquent et que chaque utilisation fait l'objet d'un étayage méthodologique de

la part de l'enseignant comme le montrent ces interventions :

Et : alors on en est où là ? // ben **vous pouvez l'écrire à côté de l'exercice** de:
El : le tableau
Et : ouais la dens- la définition d(e) la densité là / **à droite / en rouge grand deux**
comment expliquer cette répartition d(e) la population //
(F1, HG1, lg 466-470)

Et : j(e) vais noter la consigne au tableau / **la consigne vous la notez sur votre copie** pour éventuellement les élèves qui n'auraient pas d(e) copie (...) la consigne j(e) vous la note en rouge comme ça vous la verrez bien
(F2, SVT2, lg 494-499)

Et : la frise / **la frise vous allez euh: // la coller au bon endroit dans le cahier** / on avait noté histoire de la Vie euh: construction d'une frise chronologique **et on avait laissé une place spécialement alors // vous vou:s / évidemment vous collez là où il n'y a pas d'informations** normalement au dos vous avez tous une bande blanche qui va vous permettre de coller l(e) travail /
(F2, SVT2, lg 59-64)

Et : j(e) vais faire en rouge pareil / ici mais c(e) **que j(e) fais en rouge c'est du brouillon // d'accord / par contre en bleu c(e) que j(e) vais écrire c'est euh c(e) que j(e) veux voir dans les copies // ou dans les cahiers / d'accord**
(F3, MATH5, lg 272-274)

De même, la copie de la leçon constitue un temps important auquel les enseignants consacrent une phase spécifique dans leur séance. Nous présentons un extrait dans chaque discipline illustrant ces moments d'institutionnalisation écrite des savoirs :

• En SVT :

Et : (...) une fois que vous aurez terminé de noter cette ces deux phrases / vous allez **prendre une nouvelle page** parce qu'on change de **thème** et **on change de chapitre**
El : madame XXX
Et : alors / fais une croix au crayon d(e) bois et écris frise
El : madame on doit prendre une nouvelle double-page ou pas ?
Et : *lève la main si tu veux poser une question Romain
El : on doit prendre **une nouvelle double-page** ou pas ?
Et : la suite / **la page qui suit // alors on change de thème** donc fini l'histoire de la Vie la biodiversité les liens de parenté les fossiles / on va: commencer la partie du programme qui est en lien avec la visite à la ferme qu'on a fait la semaine dernière / et euh **je crois qu'en termes de numéro ça doit être le sept** / mais dites-moi si: c'est bon // **alors chapitre sept // en rouge ///** [38:32-38:52 Et coupe le vidéoprojecteur et écrit au tableau] **vous notez en rouge /** la production et la transformation du lait /// [38:56-39:12 Et écrit au tableau] (...) alors **pour le grand un on va mettre** visite d'une ferme et c'est à cet endroit qu'on placera le questionnaire XXX
(F2, SVT1, lg 530-546)

• En histoire-géographie :

Et : (...) c'est bon ? / **on va prendre son cahier ///** ((27:26-27:36 les élèves sortent leur cahier)) comment j'ai fait **mon plan** là ? // **leçon numéro quatre / j'ai mis quoi ?**
El : XXX
Et : non / **leçon numéro quatre / le titre ?**
El : le monde des cités grecques
Et : le monde des cités grecques /// [27:47-27:57 Et manipule l'ordinateur] **vous prenez une nouvelle double-page ///** [28:00-28:14 Et manipule l'ordinateur] **à droite //** [28:10 Et projette le titre de la leçon] **tout en haut leçon numéro cinq ///** une

unité / dans la cité / **deux points** exemple de la cité d'Athènes au cinquième siècle avant Jésus-Christ // (F1, HG4, lg 399-409)

• En mathématiques :

Et : **on prend une nouvelle double-page** / oui /// ((30:06-30:15 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 (...) // euh non pas un titre au centre et puis des exemples de chaque côté / **on va mettre le titre tout à gauche** / (...)
attention **pour les deux branches** cercle et disque / vous avez l'habitude maintenant / ou p(eu)t-être pas / je n(e) sais plus si vous l'ai d(é)jà dit / euh: là pour l'instant sur mon tableau ils sont fort / euh:: serrés* // [montre les deux sous-titres sur la carte mentale 32:01] mais quand j(e) vais dév(e)lopper la carte mentale // ils vont s'écarter* de façon à pouvoir **faire des ramifications derrière** // donc le mot cercle vous allez l(e) mettre franchement **plus haut*** / le mot disque **vous l(e) mettez franchement plus bas*** i(l) y aura que ça: **sur la hauteur d(e) la page** / d'accord ? // donc on écarte* / on prend d(e) la place // (...)
bon la première chose qu'on va faire // qu'on est toujours obligé d(e) faire / c'est c(e) qu'on a fait tout à l'heure / c'est qu'on va définir c(e) que c'est qu'un cercle // **alors au niveau du cercle on va aller tout en haut d(e) la page // on va prendre une branche** [Et trace une branche sur la carte mentale] **et on va s(e) mettre tout en haut d(e) la page/ et on va écrire** la définition

(F3, MATH2, lg 563-659)

Les enseignants donnent des consignes sur le positionnement de la leçon dans le cahier (*vous allez prendre une nouvelle page, vous prenez une nouvelle double-page, on est partie géométrie*), indiquent le code de hiérarchisation des titres (*chapitre sept, vous notez en rouge, grand un, leçon numéro quatre*) et apportent des précisions sur la localisation des éléments (*tout en haut, à droite, on va mettre le titre à gauche, on va aller tout en haut de la page*). On retrouve également du métalangage spécifique à l'organisation des savoirs dans la discipline (*thème, chapitre, leçon*). En mathématiques, l'enseignant organise la leçon sous la forme d'une carte mentale, un autre lexique métacodique est donc employé (*carte mentale, branches, ramifications*). De plus, la carte mentale de l'enseignant étant conçue avec un logiciel, l'enseignant doit aider les élèves à anticiper les modifications spatiales qui vont se produire quand la trace écrite sera terminée (*pour l'instant sur mon tableau ils sont serrés (...) mais quand j(e) vais dév(e)lopper la carte mentale // ils vont s'écarter*) ce qui nécessite la multiplication des indicateurs spatiaux (*franchement plus haut, franchement plus bas, tout en haut, derrière*). Par ailleurs, on peut relever l'usage du futur périphrastique (*on va aller, vous allez prendre, on va mettre*), autant que du présent de l'indicatif (*vous prenez, vous notez, vous le mettez*) dans ces différentes interventions.

Nous pouvons dire que ces micro-situations en lien avec la gestion du cahier nécessitent la compréhension de formes discursives et linguistiques spécifiques :

- un lexique métacodique et métalangagier (*leçon, carte mentale, titre, double-page, copie, numéro*),
- l'utilisation des lettres et de chiffres précédés des adjectifs *grand* et *petit* (*grand un, petit a*),
- les adjectifs de couleur (*en rouge, en bleu*),
- des connecteurs spatiaux (*en haut, à droite, à gauche, au milieu*),
- des verbes de consignes transdisciplinaires (*écrire, couper, coller, noter, souligner, placer*).

5.2.4. La place importante de la méthodologie de travail

En plus des situations scolaires transdisciplinaires que nous venons d'explorer, les élèves doivent également mettre en œuvre ou acquérir des compétences méthodologiques en lien avec les objets d'étude et les outils didactiques utilisés par les enseignants. Nous avons ainsi relevé plusieurs situations où l'enseignant se focalise sur des compétences procédurales et non sur des savoirs disciplinaires. Nous les présentons successivement en les illustrant par un exemple issu du corpus.

• Le repérage dans le manuel à l'aide du sommaire :

Et : (...) vous allez prendre votre livre /// ((les élèves sortent leur manuel))
cherchez-moi dans votre livre tiens débrouillez-vous là // **les pages relatives aux Grecs de l'antiquité** /// ((19:47-20:01 les élèves manipulent leur manuel)) ben le début hein
 El : XXX page quatre-vingts
 Et : le à: **c'est quelle page / le DEBUT du chapitre** /// ((20:09-20:18 les élèves cherchent))
 El : XXX soixante-six
 Et : page soixante-six // **page soixante-six c'est l(e) début ? moi j(e) vois une carte / c'est pas l(e) début** ça alors
 El : non c'est soixante-quatre
 Et : soixante-quatre ///

(F1, HG2, lg 147-159)

• La lecture d'une légende :

Et : (...) **regardez la légende** /// **une carte sans légende on peut pas la lire** hein / et quand on comprend la légende ben on comprend la carte

(F1, HG2, lg 405-407)

• La conception d'une frise chronologique :

Et : (...) dans l'ensemble c'était très bien / j'ai juste: constaté qu(e) cert- pour certains d'entre vous / peut-être une erreur de concentration / **les graduations sont correctes** et au bout d'un moment **vous vous êtes trompés dans les comptes** alors forcément euh vos vignettes n'étaient pas collées au bon endroit / **c'est un problème dans la construction d(e) la frise**

(F2, SVT2, lg 68-71)

• L'annotation d'un schéma :

Et : ouais / euh: **vos schémas doivent être grands lisibles et vous placez des annotations** pour que j(e) puisse savoir euh c(e) que vous avez représenté on n'est pas tous bons dessinateurs

(F2, SVT2, lg 513-515)

Et : (...) attendez hein / j(e) vais vous passer un document où c'est déjà noté // (...) alors l'acropole // **vous faites une flèche** // non (a)ttendez j(e) cherche mon: crayon correct / parce que (a)ttrement
El : on fait au crayon
Et : non vous l(e) faites pas au crayon d(e) bois **vous l(e) faites au propre / vous faites au stylo bleu hein**

(F1, HG2, lg 323-331)

• L'identification des types de document en histoire :

Et : (...) **vous avez plusieurs sortes de documents** / vous avez / **ça s'appelle comment ?** // **ça le document** euh // c'est quoi lui c'est écrit quoi j'ai pas mes lunettes
El : c'est écrit un
Et : un / c'est bon / document un c'est quoi c(e) document un ?
El : XXX
Et : **c'est un texte / le document deux** // c'est quoi ?
El : une image
Et : **c'est une image** / représentée à vue de: sans lunettes **représentée sur un bas-relief** / le document: celui qui est en-d(e)ssous là i(l) y a pas de numéro d'ailleurs*
El : c'est une image
Et : **c'est une image / qui a été faite où / sur quoi ?** // **sur un vase / (...) et puis parfois vous avez aussi des cadres en bleu là*** // **sur les deux pages*** / **ces cadres en bleu vous expliquent / c'est l'éditeur qui l'a mis d'accord il vous expl-** vous euh vous f- vous fait un p(e)tit résumé / des documents / donc ça c'est important aussi à lire / j(e) vous distribue le: questionnaire // vous pouvez p(e)ut-être commencer à r(e)garder les documents

(F1, HG3, lg 60-78)

• La conversion d'une date en siècle :

Et : (...) donnez-moi **une date du siècle du huitième siècle avant Jésus-Christ** // une date n'importe laquelle DANS le huitième siècle / comment on fait vous avez d(é)jà oublié
El : ah si / on rajoute plus un à l'année
Et : on rajoute ou on enlève ?
El : sept cents
Et : **si c'est l(e) huitième siècle j'enlève** †
El : un
Et : **un à l-** au chiffre des † / centaines / donc donnez-moi une date du: du siècle
El : sept cent cinquante
Et : **voilà sept cent cinquante c'est l(e) huitième siècle avant Jésus-Christ / d'accord**

(F1, HG3, lg 364-376)

• La rédaction d'une hypothèse en SVT :

Et : alors / on va r(e)prendre dans l'ordre / alors / une hypothèse c'est une solution possible qui répond à un problème // **on place une seule idée* par hypothèse et c'est une phrase affirmative** / j(e) vous fais r(e)marquer pour certains / vous êtes déjà en train d(e) proposer c(e) qu'on appelle un PROTOCOLE / **le protocole c'est COMMENT vous allez faire étape par étape** / pour faire votre yaourt / et du coup / dans cette démarche-là / vous proposez PLUSIEURS idées dans votre même hypothèse / il faut peut-être du lait † puis le mettre dans un po:t † puis le mettre au frais † puis le mettre euh à chauffer † puis et cetera / **ça va dire que dans notre hypothèse nous on va devoir fractionner / et garder euh: une idée** peut-être par exemple Marie euh / pour faire du yaourt il faut peut-être mettre le lait au frais / **UNE idée*** / donc attention de ne pas déjà expliquer ce que vous voulez faire comme expérience /

(F2, SVT2, lg 282-274)

• **La citation de la source d'une information :**

Et : c(e) que vous faites / parce que je sais pas si vous avez pensé à ça dans votre cahier / **quand on cherche- on fait une recherche** / bon vous avez trouvé votre réponse / **vous citez toujours votre source** / c'est-à-dire où vous êtes allés chercher l'information /

(F2, SVT3, lg 476-479)

• **La mise en forme des calculs et des résultats en résolution de problèmes :**

Et : (...) sur un brouillon on peut mettre c(e) qu'on veut / d'accord ? **mais sur une feuille qu'on rend au professeur** comme on l'a d(é)jà vu **hein i(1) faut rédiger i(1) faut euh // il faut / i(1) faut mettre bien ça en page** pour qu(e) ce soit facile à comprendre facile à lire / n'oubliez pas que l'objectif d'un mathématicien c'est bien sûr s(e) faire plaisir ça c'est quelque chose qui sert pas à grand monde enfin sauf à soi-même mais **l'objectif d'un mathématicien c'est d'expliquer aux autres** / et qu(e) les autres comprennent c(e) que / c(e) qu'on veut expliquer // d'accord ? / (...) donc là aujourd'hui c(e) que j(e) vais faire, c'est que **j(e) vais vous montrer un exemple de c(e) qui est intéressant pour / euh à faire pour rédiger, pour bien présenter ses résultats //**

(F3, MATH1, lg 39-54)

Et : (...) c(e) qu'on va faire nous c'est **qu'on va séparer notre feuille en deux parties** / et on va v(e)nir tracer ↑ / euh on voit pas le: / on va dire que la feuille elle fait tout l(e) tableau / jusqu'ici / d'accord ? / on va v(e)nir tracer ici à droite [Et trace un trait à la règle sur le tableau blanc 10 :00] / un trait vertical / hein on peut laisser euh / on peut suivre les carreaux si on veut hein / on va tracer un trait vertical qui voudra dire / et bien **la partie à gauche du trait vertical / c'est le propre / et puis à droite c'est l(e) brouillon** / le brouillon il devra quand même être propre hein / en tout cas c'est là où je vais ↑

El : faire mes calculs

Et : ouais donc ?

El : poser les opérations

Et : POSER mes opérations / d'accord //

(F3, MATH1, lg 177-187)

• **La manipulation du microscope :**

Et : (...) j(e) rappelle les consignes de sécurité pour le microscope / **quand vous êtes à l'objectif BLEU celui qui grossit le plus on n'a plus le droit d'utiliser les grosses vis*** / **simplement les petites vis** / hein pour pas faire des grands mouvements et pas casser les lames /

(F2, SVT3, lg 284-287)

Ces différents exemples permettent de mesurer l'importance de la méthodologie dans les disciplines, la construction des connaissances se faisant en lien avec l'apprentissage de savoir-faire spécifiques et transdisciplinaires. Le repérage dans un sommaire, la lecture d'une légende sous une carte, l'annotation d'un schéma, la mise en forme du résultat d'un problème, la manipulation du microscope, la conversion d'une date en siècle sont autant d'items méthodologiques essentiels à maîtriser et donc à formaliser avec l'élève allophone. Ces compétences sont en partie liées aux représentations sémiotiques mais aussi à des phases de manipulation qui inscrivent les situations d'interactions dans une double perspective plurisémiotique et praxéologique (Bouchard, 2005) qu'il nous intéresse d'analyser à présent.

5.3. Plurisémiotisme et praxéologie dans les interactions en classe

5.3.1. Un discours plurisémiotique et oralographique

Notre analyse des différentes représentations sémiotiques mobilisées par l'enseignant au cours des séances (voir *Supra* Chap. VII sous-section 4.1.1.) confirme, s'il en était besoin, la forte dimension oralographique des interactions verbales en classe et déjà montrée par Bouchard (1998, 2005, 2008a). À ces objets sémiotiques s'ajoutent d'autres genres d'écrits à lire, à commenter ou à produire dont nous n'avons relevé qu'une partie dans notre corpus écrit²²⁰ et qui se combinent également avec le discours didactique : exercice réalisé dans le cahier ou au tableau, fiches et photocopiés distribués dans la classe, carnet de liaison en lien avec la vie scolaire, correction collective de devoirs ou d'exercices, annotations manuscrites variées de l'enseignant au tableau, prise en notes des devoirs sur l'agenda, etc. Pour Bouchard (1998) les documents écrits permettent d'encadrer la réflexion des élèves et jouent « un rôle d'étayage muet » dans les phases d'enseignement-apprentissage (*ibid.*, p. 5). Nos observations montrent que cette dimension oralographique ne se manifeste pas uniquement dans les phases de construction du savoir, mais aussi plus largement dans d'autres situations qui relèvent des pratiques scolaires ordinaires que nous allons identifier.

Au cours d'une séance, les tâches réalisées par les élèves comme par l'enseignant à partir des supports écrits sont donc multiples et les combinaisons oral/écrit peuvent prendre des formes très variées, comme le montre l'analyse suivante d'une séance d'histoire (*Cf.* Annexe F1, HG4) :

Tableau n°36 - Analyse des documents et écrits diffusés pendant une séance d'histoire :

Repères de transcription	Documents & écrits (manuscris ou tapuscrits)	Activités
Lg 72-98 04'35''	Doc. 1 Photographies de bas-relief	Cours dialogué : phase de rappel du cours précédent
Lg 98-118 06'07''	Doc. 2 Photographie du Parthénon	Cours dialogué : localisation /datation
Lg 118-154 07'20''	Doc. 3 Reconstitution dessinée du Parthénon	Cours dialogué : description + Monologue magistral : origine d'Athènes
Lg 154-159 09'51''	Doc. 4 Carte historique du bassin méditerranéen	Monologue magistral : localisation d'Athènes
Lg 159-178 10'05''	Doc. 5 Carte schématique de la cité d'Athènes	Monologue magistral : description de la cité d'Athènes

²²⁰ Nous nous sommes limitée dans notre corpus écrit, à certains écrits spécifiquement disciplinaires dans le manuel et le cahier (voir *Supra* Chap. VII section 3.).

Lg 178-224 11'03''	Doc. 5 Carte schématique de la cité d'Athènes + Doc. 6 schéma de la cité d'Athènes intramuros	Cours dialogué : description des quartiers d'Athènes et de leur fonction
Lg 224-256 13'58''	Doc. 7 Schéma de la cité d'Athènes intramuros animé : la procession des Panathénées	Cours dialogué sur l'animation + monologue magistral : la procession des Panathénées
Lg 256-259 15'49''	Doc. 1 Photographies de bas-relief	+ monologue magistral : les participants aux Panathénées
Lg 259-264 16'43''	Doc. 2 Reconstitution dessinée du Parthénon	+ monologue magistral : les Panathénées
Lg 264-278 16'57''	+ Ecriture manuscrite de l'enseignant	Cours dialogué : étymologie du terme Panathénées
Lg 278-283 18'10''	Texte documentaire (déroulement des Panathénées)	Lecture silencieuse individuelle des élèves
Lg 283-375	Texte + soulignage progressif en couleur des extraits contenant les réponses	Consigne orale sur le texte + Cours dialogué pour y répondre
Lg 375-380 26'13''	Doc. 3 Reconstitution dessinée du Parthénon	Monologue magistral : la statue d'Athéna
Lg 380-388 26'20''	Doc. 8 Photographie d'une statue d'Athéna	Monologue magistral : la statue d'Athéna
Lg 388-399 26'54''	Doc. 3 Reconstitution dessinée du Parthénon	Monologue magistral : les Panathénées + questions des élèves
Lg 399-430 28'21''	Leçon dactylographiée	Oralisation par l'enseignant + copie par les élèves
Lg 430-431 33'28''	Doc. 5 Carte schématique de la cité d'Athènes	Réponse à la question d'un élève : localisation de l'Attique
Lg 431-433 34'12''	Leçon dactylographiée	Copie par les élèves
Lg 433-456	Trois tirets tracés par l'enseignant (texte documentaire non visible)	Production d'une partie de la trace écrite par les élèves (informations du texte)

Huit documents différents alternent ou se combinent au cours de cette séance consacrée à la cité d'Athènes. Ils permettent à l'enseignant de construire progressivement les connaissances visées, principalement sous la forme du cours dialogué ou du monologue magistral. Les premiers documents sont des représentations sémiotiques qui comportent peu ou pas d'écrit. Les tâches qui combinent oral et écrit arrivent plutôt en deuxième partie de séance mais là encore avec un fort ancrage oral. En effet, les élèves lisent un texte documentaire vidéoprojeté en lecture silencieuse mais l'exploitation de ce document se fait à l'oral, la consigne étant également donnée par cette voie. Ce travail d'analyse du texte documentaire se réalise sous forme de cours dialogué, la localisation des informations clés étant par ailleurs facilitée par une indexation de certains passages que l'enseignant souligne progressivement en couleur. Ce n'est qu'au moment de la rédaction finale de la leçon, en fin de séance, qu'il est demandé aux élèves de produire seuls une partie de la trace écrite en écrivant les trois informations principales étudiées dans le texte, cette consigne étant par ailleurs longuement commentée par l'enseignant.

En situation scolaire, l'oral est donc « précédé, accompagné, organisé et suivi par de l'écrit, voire d'une manière générale par de l'"inscrit" plurisémiotique » (Bouchard, 2008a, p. 134). Cette caractéristique essentielle de l'oral scolaire a résolument une incidence sur les contenus langagiers utilisés.

5.3.2. Un discours métacodique et une référenciation sous-estimés

Si certaines représentations font peu, voire pas, appel au langage verbal en disposant de leur propre système de codage (on pense par exemple à la légende d'une carte ou au codage des figures en géométrie), leur utilisation en situation scolaire nécessite le déploiement de formes langagières pour les décrire, les commenter et les analyser. Enseignant comme élèves doivent donc mobiliser des constructions syntaxiques et un lexique spécifiques. On peut ainsi noter l'importance des structures présentatives et des verbes descriptifs (*il y a, on a, c'est, ce sont, on voit, on remarque, on observe, etc.*) mais aussi la présence de multiples déictiques contextuels qui renvoient à certaines unités sémiotiques contenues dans la représentation globale. Il s'agit le plus souvent des adverbes de localisation *ici* et *là* qui sont généralement accompagnés d'un geste de l'enseignant ou d'un pointage informatique par le biais du curseur ou de la flèche. Dans les groupes nominaux, les articles définis et les déterminants démonstratifs sont également fréquents, ces derniers pouvant être combinés à l'adverbe *là* (*ces points-là, ce temple, ces deux phrases, cet endroit-là, cette opération-là, ces trois colonnes-là, etc.*). L'étude d'une photographie de paysage en cours d'histoire-géographie dans l'extrait suivant illustre les différentes caractéristiques répertoriées :

<p>Et : (...) / i(l) y a des montagnes mais i(l) y a pas que ça / ici* /// [17:10 Et pointe un élément sur la photo] ce sont ↓ El : <u>ben c'est XXX</u> Et : oui mais // ou ici / ce sont des plaines / regardez là i(l) y a des maisons / si on a pu construire des maisons là* c'est qu(e) c'était beaucoup plus plat ce sont des plaines / et regardez ces plaines est-ce qu'elles sont euh larges ? (F1, HG2, lg 107-111)</p>
--

On peut également y relever la présence du pronom indéfini *ça*, récurrent dans le discours de l'enseignant, mais dont le référent peut être plus difficile à identifier en raison de son utilisation combinée comme déictique cotextuel et déictique contextuel comme c'est le cas dans ce monologue magistral en mathématiques où l'on relève neuf occurrences du pronom *ça* avec des référents multiples :

<p>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 la: 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</p>

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
(F3, MATH5, lg 331-340)

Le pronom *ça*, ponctuellement accompagné d'une indexation gestuelle, renvoie alternativement à un des nombres de l'opération en ligne (*j'ai ça qui est égal à ça et qui est égale à ça*), puis à l'ensemble du calcul effectué (*on verra bien que tout ça*), à une mise en forme hypothétique de l'écriture mathématique (*si je le mets là ça va pas être facile*) et enfin à une tournure figée (*comme ça*) qui réfère à l'ensemble de la démarche précédemment exposée. On notera par ailleurs que le pronom *ça* est aussi utilisé en calcul dans l'expression *ça fait*, qui n'est pas présente dans cet extrait mais très fréquente dans notre corpus.

Par ailleurs, la description et l'analyse d'objets sémiotiques dans les situations scolaires nécessitent de passer d'un langage sémiotique à un langage verbal. Ces activités essentielles de transcodage imposent l'utilisation d'un lexique métacodique spécifique qui fait l'objet d'un apprentissage progressif et dont on peut relever des traces dans les interactions verbales en classe : *je regarde les pointillés* (HG2), *le rouge et le orange* (HG2), *j'ai mis les trois parties en gras* (HG4), *l'ancêtre commun que je hachure en noir (...)* et puis *l'ancêtre commun que je hachure en vert* (SVT1), *j(e) vous l'écris ensuite entre parenthèses en abrégé* (SVT1), *vous voyez donc j'ai le premier trajet en rouge / le deuxième trajet / (...) en bleu* (MATH1), *j(e) mets zéro ici / moins cent // moins deux cents et cetera* (HG2), *alors l'échelle de cette carte-ci c'est que / UN centimètre sur le dessin / représente DIX mètres en réalité* (MATH4), *on a même eu du mal à placer la p(e)tite vignette parce qu'on était vraiment presque collé au zéro c'est-à-dire à l'actuel* (SVT1), etc.

Enfin dans certains échanges, c'est le codage sémiotique lui-même qui fait l'objet d'un apprentissage. L'extrait suivant en cours d'histoire en est une illustration :

Et : (...) **vous r(e)gardez dans la légende** /// [38:38-38:56 Et manipule l'ordinateur] donc j'avais indiqué ici les principales cités grecques /// [38:59-39:13 Et manipule le document] d'accord // **maintenant j(e) fais apparaître un autre paramètre dans la légende regardez bien** et vous l'avez sous les yeux // [39:19-39:24 Et modifie le document projeté] d'accord /// [39:25-39:32 Et modifie le document projeté] (...) **donc j(e) fais apparaître les principales / cités grecques // le rouge // et le orange // qu'est-ce que vous comprenez ? // et en r(e)gardant la légende attentivement vous êtes capables de m'expliquer** // Vincent
El : c'est vers euh huit cents avant Jésus-Christ
Et : quoi ?
El : euh les principales cités grecques /
Et : d'accord
El : et le orange c'est vers cinq cents avant Jésus-Christ euh
Et : **alors qu'est-ce que tu comprends ?**
El : ben le: orange c'était les cités / ben le rouge euh les plus vieilles cités et p(u)is le orange les plu:s récentes
Et : **pourquoi tu dis qu(e) c'est le rouge les plus vieilles cités ?**
El : parce que c'est: huit cents avant Jésus-Christ

Et : avant Jésus-Christ / attention hein // (...) / la date la plus récente c'est ? // moins ↑
 Els : cing cents
 Et : cing cents /avant Jésus-Christ // **donc ça veut dire qu'au départ les cités grecques / c'était ↑ / en quelle couleur* ?**
 Els : en rouge
 Et : ROUGE /

(F1, HG2, lg 361-398)

L'enseignant utilise ici une animation pour faire apparaître le codage d'une carte en deux temps, puis demande aux élèves d'explicitier celui-ci à l'aide de la légende en insistant sur l'aspect chronologique nécessaire à la compréhension de la carte. De même l'enseignant de mathématiques accorde une attention particulière aux codages sémiotiques utilisés dans sa matière car ils peuvent poser des difficultés aux élèves :

Et : **qu'est-ce qu'on fait pour montrer pour marquer qu(e) c'est bien l(e) milieu sur la figure ?**
 El : ah ! je sais !
 Et : oui
 El : faire des petits traits pour montrer qu(e) c'est bien la même longueur de chaque côté
 Et : on appelle ça comment ? des ↑ // co ↑
 El : des codages
 Et : des codages oui / **on met les codages pour montrer qu(e) c'est l(e) milieu // hein / deux p(e)tits traits d(e) chaque côté ou un p(e)tit trait d(e) chaque côté en tout cas le même symbole de chaque côté // pour mettre en évidence l'égalité des longueurs**

(F3, MATH1, lg 390-401)

Et : (...) donc il nous reste ici à écrire ↑ tiens a m c'est une euh longueur / **on l'écrit comment la longueur ?** / Nathan
 El : euh avec euh: des: // je m(e) souviens plus comment on dit
 Et : avec des quoi ?
 El : des: je: / des parenthèses là
 Et : des parenthèses carrées ? c'est ça ?
 El : oui
 Et : des crochets ?
 El : oui
 Et : une longueur avec des crochets ? // **ça sert à quoi les crochets ?** // à montrer un segment ↑ / à écr- noter un segment / une longueur ça s(e) note pas avec des crochets ça s(e) note avec quoi des: longueurs ?
 El : des parenthèses
 Et : DES PARENTHESSES ? / ben v(oi)là mieux ici / **les parenthèses ça sert à faire quoi ?**
 El : une droite
 Et : UNE DROITE / **alors une longueur ça s'écrit ça s'écrit comment ?**
 El : sans rien
 Et : ben ouais SANS RIEN hein / quoi / hé / vous saviez ça hein

(F3, MATH3, lg 241-261)

Les deux derniers exemples, issus des séances de mathématiques, montrent l'importance du transcodage dans cette discipline comme nous l'avons souligné dans notre cadre théorique (voir *Supra* Chap. I, sous-section 4.7.2.). Les élèves doivent être capables de nommer différentes représentations sémiotiques mais aussi les unités élémentaires qui les composent comme les codages en géométrie. Pour l'élève allophone scolarisé au collège, cela suppose également une capacité à oraliser les nombres sous toutes leurs formes (nombres ordinaux, nombres entiers,

nombre décimaux, nombre relatifs, écriture fractionnaire) ainsi que les termes associés aux quatre opérations qui font partie du langage usuel de la classe à ce niveau :

Et : quand on prend un certain nombre de fois **zéro virgule cinq** je sais qu'à chaque fois qu(e) j'ai **deux zéro virgule cinq* ça fait un** / donc en fait / **multiplier par zéro virgule cinq** / ça revient comme Nassim l'a dit / à / la moitié c'(es)t-à-dire à **diviser par** ↑
Els : deux
Et : **à diviser par deux** ben alors ça on va essayer d(e) le retenir XXX / **quand je multiplie par zéro virgule cinq / c'est comme si je // divisais par deux** /
(F3, MATH5, lg 672-681)

Et : (...) Sylvie / j(e) t'écoute
El : **cinq fois huit / plus trois fois deux / ça fait quarante-six**
Et : alors **cinq fois huit ça fait** ↑
El : quarante
Et : quarante / et **t(u) as fait trois fois deux //**
El : ça fait six
Et : ça fait six // et du coup là **ça fait quarante-six** / c'est ça ?
El : ben oui
(F3, MATH5, lg 75-81)

Les différents langages utilisés à l'école doivent faire l'objet d'une attention particulière en FLSco si l'on souhaite faire acquérir une compétence scolaire aux élèves allophones qui leur permette de suivre le plus rapidement possible les enseignements en classe ordinaire. Cet enjeu est d'autant plus crucial pour les élèves ayant un écart scolaire important avec leur classe d'âge ou n'ayant pas été scolarisés antérieurement et à qui il manque donc, en plus des compétences linguistiques, de nombreux prérequis scolaires pour être en capacité de lire et comprendre les représentations sémiotiques qui circulent dans les disciplines.

5.3.3. La place grandissante de la dimension praxéologique

Dans certaines situations scolaires, les interactions verbales se combinent avec la manipulation d'objets et/ou la réalisation de gestes spécifiques, l'éducation physique et sportive étant la discipline où cette dimension praxéologique est la plus prégnante. À partir de notre corpus nous avons précédemment étudié les compétences méthodologiques mobilisées lors de la manipulation du manuel et du cahier, qui sont des outils transdisciplinaires, mais aussi d'autres objets disciplinaires comme le microscope. Certaines situations scolaires portent en effet sur la mise en œuvre de savoir-faire actionnels en lien avec des objets spécifiques qui sont montrés, manipulés et étudiés et à partir desquels se tresse le discours didactique ; nous nous focaliserons principalement sur les SVT et les mathématiques.

• La compétence praxéologique en SVT et en mathématiques :

En SVT les Travaux Pratiques (désormais TP) constituent des situations scolaires où la dimension praxéologique est pleinement à l'œuvre. La manipulation du microscope, que nous

avons déjà évoquée, fait par exemple partie des compétences à acquérir comme l'indique un enseignant lors des entretiens exploratoires :

[D]ans l'apprentissage des 6e donc avant de passer au microscope, on est passé à la loupe parce que c'est un dispositif optique donc on apprend sur la loupe, notamment tout ce qui est consignes de sécurité et cetera, et cetera parce que j'essaie le plus possible de les habituer à l'autonomie, c'est-à-dire que si ils doivent, en 3e ils doivent être capables par rapport à ce qu'ils ont à observer de savoir est-ce que c'est à la loupe binoculaire ou au microscope qu'ils vont utiliser. Donc euh mais c'est pas moi qui leur mets sur leur table. Et c'est pas moi qui le range à la fin. (Annexe A4, lg 67-73)

Au cours de la mise en œuvre de la démarche expérimentale, les élèves sont ainsi amenés à procéder à différentes actions et manipulations qui alternent ou se combinent avec des phases orales et écrites. Dans notre corpus, à partir de la problématique initiale (*Comment obtenir des yaourts à partir de lait ?*), les élèves ont d'abord émis des hypothèses (oralement et par écrit) et proposé un protocole d'expérimentation (écrit et schématisé), puis ils sont passés en phase de manipulation en réalisant les différents protocoles en binôme et en analysant les résultats obtenus à partir d'une observation directe.

Au cours de la séance SVT4 (Cf. Annexe F2), les élèves réalisent également une observation de ferments au microscope. Celle-ci est précédée d'une longue phase explicative de la part de l'enseignant qui donne l'objectif et les consignes de réalisation de l'activité puis rappelle les règles de sécurité, les conditions de manipulation du matériel et les règles de vie de la classe au cours du TP (Cf. Annexe F2, SVT4, lg 15-190). De brefs extraits rendent compte de ces différentes étapes :

Et : (...) on avait parlé des: des micro-organismes et des bactéries euh ben **l'objectif c'est aussi d'essayer d(e) voir si on peut les observer avec le microscope**
(...)
on va quand même **garder une trace de votre observation** avec euh une prise de photo /
(...) vous prendrez l'appareil photo vous collerez contre l'objectif euh / contre
l'oculaire de du microscope et puis vous prendrez votre photo / comme ça on aura la
trace des deux activités dan le: à coller par la suite dans l(e) cahier
(...)
consignes de sécurité comme ça on commence vite / les sacs ne sont pas dans les
allées qu'on puisse circuler avec le matériel et les microscopes / idéalement mettez-
les carrément au fond (...)// ensuite euh: i(l) y a pas de produit toxique bleu de
méthylène (...) il faudra aller chercher une blouse dans l'armoire et la boutonner*
(...)
transport du microscope (...)une main sur la potence une main sur le socle [13:25 Et
montre en même temps] je le tiens droit / en début d(e) séance donc on ira chercher
son matériel pour ceux qui font au microscope en fin d(e) séance on le range (...) **si
vous prenez une blouse / euh elle s(e)ra à plier et à remettre dans l'armoire** sans
faire tomber tout c(e) qui est déjà présent dans l'armoire / euh ensuite euh: /
alors **on a l(e) droit d(e) se déplacer pour aller voir les résultats † pour chercher
un microscope † pour manipuler**

De même la préparation des lames pour l'observation fait l'objet d'une intervention préalable de l'enseignant qui montre à chaque demi-groupe comment procéder, en associant le geste à la

parole²²¹, avant de laisser les élèves travailler en autonomie (Cf. Annexe F2, SVT4, lg 245-312).

Et : on va prendre un p(e)tit peu d(e) yaourt / on va l(e) poser sur une lame / on va l(e) colorer et ensuite on va l'observer au microscope // (...)vous prendrez avec une grosse pipette comme ça* (...)une petite quantité // de yaourt* / vous mettrez sur la lame / et vous allez prendre UNE AUTRE GRANDE LAME* d'accord / vous allez la plaquer* // sur votre goutte // et ensuite vous allez venir l'étaler* /// pour faire un c(e) qu'on appelle un FROTTIS // une fois qu(e) vous avez fait ça /(...) on met un p(e)tit peu de colorant dessus* / du bleu d(e) méthylène / alors on peut en mettre à deux endroits* / et ensuite / (...)vous faites un p(e)tit peu sécher* / voilà quelques minutes sur euh sous la lampe (...)et ensuite ben vous connaissez la technique / on recouvre avec une lamelle* / et ensuite on va faire son observation / d'accord (...)c'est UNE pour deux / de lame parce que vous avez un microscope un microscope pour deux / i(l) y en a un qui prépare la lame peut-être l'autre qui va chercher l(e) microscope

Les situations scolaires praxéologiques sont donc fréquentes dans cette discipline comme en mathématiques où la compétence praxéologique est notamment mobilisée au cours des séances de géométrie : en effet différents instruments doivent être manipulés pour la construction de figures. Les gestes de base font l'objet d'un apprentissage au cycle deux puis au cycle trois à la fin duquel ils sont sensément acquis (mesure à la règle et au rapporteur, tracé à la règle, à l'équerre et au compas). Ils continuent cependant à être verbalisés dans les phases orales afin de décomposer les étapes de la construction d'une figure et de s'assurer du respect de celles-ci dans l'ordre qui convient :

Et : (...)on a choisi le plus grand côté* /(...) celui qui mesure six centimètres* // ensuite / avec le compas on prend un écartement de cinq centimètres / on fixe sur a:* / on trace un arc de cercle // (...)ensuite je pique sur c* je prends un écartement de / quatre centimètres puisque b c mesure quatre centimètres / je trace* l'arc de cercle / là l(e) deuxième il est facile à tracer // puisque j'ai déjà tracé l(e) premier // (...) et une fois qu(e) j'ai tracé mes deux arcs de cercle / l'intersection* des deux arcs de cercle c'est le point c / le point b pardon / (...)il ne me reste plus (...) qu'à relier pour avoir le triangle a b c / d'accord /

(F3, MATH4, lg 826-860)

Ici l'enseignant assure l'essentiel de la description du programme de construction réalisé dans une phase d'institutionnalisation des connaissances, à d'autres moments il sollicite les élèves afin qu'ils lui exposent oralement pas à pas les étapes de la construction, les contraignant à la rigueur dans les structures et le lexique employés :

Et : (...) qu'est-ce qu'on va faire avec le compas ?
 El : euh: on va prendre huit centimètres
 Et : on va prendre huit centimètres d'écartement avec le compas [21:40 Et manipule les outils dans Geo Gebra]
 El : et après on va faire comme un trait / mais pas un rond / comme un quart de cercle
 El : un arc de cercle
 Et : alors pas comme un ROND c'est ça ? / c'est quoi c(e)tte horreur ?
 El : mais non / mais comment dire ?

²²¹ Nous rappelons que dans notre convention de transcription l'astérisque est utilisée pour indiquer que l'enseignant réalise un geste en même temps qu'il parle soit pour pointer un élément au tableau soit pour accompagner son discours en réalisant un geste didactique.

Et c'est quoi un rond ?
 El : euh: oh !
 El : un disque ?
 El : un demi-cercle
 El : perpendiculaire
 El : mais pas un demi-cercle
 El : un quartier
 Et : alors comment on appelle ça ?
 El : un quart de cercle
 Et : pas forcément un QUART
 El : un arc
 Et : on l'a vu dans la l(e)çon hein / c(e) que c'était qu'un morceau d(e) cercle /
 on appelle ça un ↑
 El : un arc
 Et : UN ARC de cercle /

Les trois premiers extraits présentés sont tronqués afin de se focaliser sur le discours didactique de l'enseignant et d'en identifier les spécificités linguistiques mais dans la réalité des interactions verbales, ce discours ne se présente pas comme un long monologue homogène et structuré, comme le prouve le dernier extrait. Il est émaillé de digressions, de ruptures et de rappels et régulièrement interrompu par des échanges avec des élèves soit parce que l'enseignant les sollicite dans un échange dialogué soit parce qu'ils posent eux-mêmes des questions. Ainsi dans les séances de manipulation, les interventions de l'enseignant se complexifient car elles portent simultanément sur des connaissances déclaratives et des connaissances procédurales qu'il faut pouvoir décrire et analyser afin d'en faire un objet d'étude spécifique pour les élèves allophones.

• **Les spécificités discursives et langagières :**

Au cours de ces séances de manipulation, les actes de langage réalisés par l'enseignant diffèrent de ceux produits en lien avec les représentations sémiotiques car ils sont essentiellement directifs et informatifs. Celui-ci prend en effet le temps d'expliquer les consignes d'utilisation qui se décomposent généralement en plusieurs étapes et il apporte des informations méthodologiques sur les conditions d'emploi de ces objets et outils au sein de la classe. Par ailleurs si on analyse les actes élicitatifs, on constate que les questions posées sont généralement des questions « réelles » et non des questions didactiques généralement posées dans un cours dialogué :

Et : est-ce que vous avez pensé à faire vos étiquettes ?
 (F2, SVT3, lg 648)

Et : est-ce que tout l(e) monde a son prénom au tableau avec une des expériences ?
 (F2, SVT3, lg 656-657)

Et : qui est-ce qui doit voir la manip ? // XXX / Théo / t(u) as fini ou pas ?
 (F2, SVT4, lg 357-358)

Notons que dans ces situations, la parole des élèves est plus développée et qu'ils s'autorisent plus facilement à solliciter l'enseignant en cas de questions ou de difficultés lors de la mise en route de l'activité.

Enfin les actes de régulation sont plus fréquents car, en agissant et en manipulant, l'élève change de posture dans la classe, devient plus actif et peut éventuellement être amené à se déplacer, ce qui n'est pas sans engendrer quelques petits écarts dans le respect des règles de vie de classe :

/ donc // **PAS TROP FORT S'IL VOUS PLAÎT** // vous prendrez avec une grosse pipette
comme ça* /
(F2, SVT4, lg 248-249)

Et : (...) et là c'est bon // XXX // **bon on arrête de jouer euh:** / c'est bon ? /
impeccable / alors vous avez votre ordinateur
(F3, MATH4, lg 30-31)

// dans six g vous avez mathématiques* // dans m- **oh** i(1) y a encore mathématiques
dans mathématiques*
(F3, MATH4, lg 49-50)

Dans ces situations, on observe fréquemment des changements d'interlocuteurs et des variations discursives ainsi que des échanges subordonnés qui viennent s'intercaler dans le discours principal pour introduire un acte de régulation ou répondre à une question posée par un élève.

Sur les plans discursif et linguistique on peut relever les caractéristiques suivantes :

- L'importance des séquences narratives ;
- L'emploi du futur périphrastique et du futur simple dans les phases explicatives qui précèdent la phase de manipulation ;
- La fréquence des verbaux modaux pour marquer l'obligation, l'interdiction et la permission ;
- La structuration du discours par des connecteurs temporels ;
- L'utilisation de nombreux verbes d'actions ;
- L'emploi d'un lexique métapragmatique pour décrire et expliquer le fonctionnement des objets.

• **La généralisation des outils numériques :**

La place accrue qu'occupent les outils numériques multimédias dans la salle de classe tend à renforcer la dimension praxéologique de l'enseignement-apprentissage. En effet la généralisation des salles pupitres dans les établissements, le recours aux ordinateurs portables ou aux tablettes dans la classe ou encore l'équipement des salles de classe en vidéoprojecteur et en tableau blanc interactif (TBI) modifient les pratiques des enseignants. Selon l'IGEN (2010, p. 64), « L'évolution des outils numériques, leur miniaturisation et la diversification de leurs tâches applicatives permet d'entrevoir une reconfiguration globale de la relation

pédagogique ». Cette évolution a également un impact sur les pratiques langagières qui se développent en lien avec ces outils, à la fois sur le plan sémiotique et praxéologique. En mathématiques par exemple, la généralisation de Geo Gebra modifie les interactions langagières entre l'enseignant et les élèves. Au discours didactique sur l'objet d'étude se combine un discours méthodologique et technique pour enseigner les fonctionnalités et l'utilisation du logiciel aux élèves :

```
Et : d'accord / si j(e) devais faire ça à la main / on utiliserait quel outil ?
El : la règle
* [Et lève le doigt]
El : la règle
Et : la règle / si j(e) devais faire ça avec Geo Gebra [Et ouvre le logiciel Geo Gebra] / j'utiliserais quel outil ? / euh Clara
El : on XXX euh segment euh: à longueur donnée
Et : segment de longueur donnée / qui s(e) situe dans quelle: euh le combien ?
El : le troisième
Et : le troisième* effectivement dans l(e) troisième ici* on a segment de longueur donnée / est-ce que : est-ce que vous: vous désirez que je: que: j(e) l'agrandisse ou vous arrivez à lire là ? maintenant on commence à l(e) connaître c(e): c(e)t écran / segment de longueur donnée:* / je clique ↑
El : sur euh: ben n'importe
Et : n'importe où:*
El : et on écrit euh six
Et : c'était combien ? six c'est ça ? / six ?
El : oui [Et tape 6 dans la boîte de dialogue]
Et : on écrit six / et c'est parti et on a son // segment de tracé / ah oui il s'appelle m n / le nôtre s'appelle a b / donc // on sélectionne le point:* / on écrit m*
```

(F3, MATH3, lg 65-87)

Ces situations scolaires particulières conduisent à l'emploi d'un lexique technique et métacodique spécifique (*sélectionner, cliquer, segment de longueur donnée*) en lien avec l'environnement numérique mais aussi le recours à des groupes prépositionnels de lieu pour localiser les éléments dans les interfaces ou les arborescences :

```
Et : (...) / donc vous allez dans six g
El : après ce pc on va dans bureau ?
Et : non / mais il faut suivre quand je: cite hein / bon on r(e)commence / dans ce pc / vous allez dans public
El : il est où public ?
Et : dans le u // vous il est ici quelque part / voilà / il est là* // ah oui j(e) l'ai pas // ah ben forcément si j(e) vous montre des choses et que j(e) les affiche pas // [04:29 Et allume le vidéoprojecteur] vous avez l(e) droit d(e) me l(e) dire hein quand j'oublie hein / donc dans public ça y est ? // dans public vous avez que six g vous* // dans six g vous avez mathématiques* // dans m- oh i(l) y a encore mathématiques dans mathématiques* // et on arrive là / et là on a tous ces documents- là
```

(F3, MATH4, lg 39-51)

Notons enfin que la présence de plus en plus fréquente du vidéoprojecteur dans les classes tend à généraliser la diffusion collective de documents vidéoprojetés pendant les séances de classe, notamment en mathématiques et en histoire-géographie où les objets d'étude sont le plus liés à des représentations sémiotiques. Cette utilisation des outils multimédias donne lieu à la

production d'énoncés spécifiques par l'enseignant pour commenter les manipulations qu'il effectue, commentaires qui viennent s'imbriquer dans le discours didactique comme le montrent ces courts extraits :

Et : (...) 15:56-16:02 Et manipule l'ordinateur] alors vous allez comprendre tout d(e) suite [16:03-16:08 Et manipule l'ordinateur et projette une photo] on s(e) trouve en Grèce // peu importe l'endroit // **d'ailleurs j(e) crois que / j'ai zoomé /** [16:19 Et manipule l'ordinateur] **trois fois / ah ben non / si j(e) mets déjà la réponse ///** alors / voilà le paysage / qu'on retrouve tout l(e) temps en Grèce /
(F1, HG2, lg 83-88)

Et : (...) on n'est pas sûr non plus qu(e) cette guerre elle a existé hein / [Et manipule l'ordinateur] **alors c'est pas ça que j(e) voulais vous montrer qu'est-ce que j(e) voulais vous montrer ? c'est pas ça c'est pas ça // c'est ça ///**
(F1, HG3, lg 354-356)

Et : (...) **j'ai mis mes documents quelque part mais je n(e) sais plus où // et ben tant pis / on va lancer comme ça en live ↓ /** hop [l'enseignant allume le vidéoprojecteur] / vous regardez au tableau s'il vous plait /
(F3, MATH1, lg 20-23)

Et : (...) **oh là / attendez // euh // j'ai fait une p(e)tite bêtise / hop** [Et modifie les paramètres] // **excusez-moi / si j(e) fais ça j(e) vais casser tout c(e) que j(e) voulais faire /** donc là j'ai fait mon trajet **pardon** du matin / du collège du domicile jusqu'au collège / l'après-midi **j(e) me crée un autre trajet parce que si j(e) mets les deux sur le même ça va pas faire c(e) que j(e) veux ↑ /**
(F3, MATH1, lg 96-102)

Ces énoncés sont peu utiles à l'élève allophone mais ils peuvent entraver sa compréhension du cours car ils sont imbriqués dans le discours didactique et créent des ruptures thématiques et énonciatives qui complexifient la parole de l'enseignant.

Le plus souvent, dans les situations scolaires que nous avons analysées, de multiples combinaisons se forment entre la parole, le geste et les représentations sémiotiques et le discours didactique est rarement uniquement oral. Les enseignements proposés en UPE2A ne peuvent faire abstraction de cette complexité et il apparaît nécessaire, d'une part de proposer des activités qui combinent entre elles les activités de communication langagière orales et écrites, et d'autre part de prendre en compte les documents et les actions qui sont mobilisés en classe ordinaire et sur lesquels des mots doivent être posés.

5.4. La question incontournable du lexique

Nous avons également constaté le poids du lexique sur lequel repose une partie des interactions verbales en classe. L'enseignant de classe ordinaire lui accorde une attention particulière et l'enrichissement du répertoire lexical de l'élève fait partie des objectifs des programmes officiels où l'on parle de « vocabulaire précis », « vocabulaire adéquat » ou « vocabulaire spécifique » selon les disciplines. Nous avons ainsi relevé de multiples échanges centrés sur la

question lexicale que nous analysons à partir de deux axes complémentaires : les régulations de l'enseignant pour amener les élèves à employer un lexique précis et ses interventions pour définir des termes complexes.

5.4.1. Le mot juste : l'exigence lexicale

Les enseignants veillent à la précision des termes employés par les élèves qui utilisent dans certaines situations un vocabulaire courant pour désigner des concepts disciplinaires ou pour décrire certains objets d'étude :

El : sur la photo de: de droite c'est plus le bazar
Et : **ça veut dire quoi l(e) bazar ?**
El : ben i(l) y a plus de: c'est moins: / ordonné
(F1, HG5, lg 245-247)

El : i(l) y a une carte euh de Londres
Et : la carte du ↑ / **comment ça s'appelle ? / c'est pas la carte de Londres** c'est un ↑ // **comment on peut appeler ça ?** // LE PLAN de Londres / d'accord
(F1, HG6, lg 54-56)

Et : avec quelle aventure ?
El : avec l'ogre
Et : qu'est-ce qui leur arr- ah non **on appelle pas ça un ogre**
El : un cyclope
Et : un cyclope / d'accord
(F1, HG3, lg 12-16)

Et : (...) les villes / d'accord / et on va aborder des: euh un vocabulaire / alors on dit pas à l'image de ces villes / **on dit pas ville mais on dit métropole**
(F1, HG5, lg 368-370)

Et : et **comment ça s'appelle ça ?**
El : la déshydratation
El : elle sèche
Et : **on dit pas**
El : **elle s'évapore**
Et : voilà elle s'évapore c'est à cause de l'évaporation
(F1, HG1, lg 172-187)

El : un rond
Et : **UN QUOI !**
Els : **un cercle !**
Et : **un quoi !** / j'ai entendu quoi ! / **qui est-ce qui m'a dit ce mot horrible là ?** // **QUELLE HORREU:R !** // **quelle horreu:r !** // un rond ça n'a: aucun sens en mathématiques on parle de ↑
Els : cercle
Et : de cercle d'accord
(F3, MATH2, lg 390-396)

Et : c'est ça / **com- est-ce que vous savez comment ça s'appelle ça ?**
El : euh je sais pas
Et : non ? / ça s'appelle l'ECHELLE
El : ah oui ! / c'est vrai !
Et : ça vous dit rien l'échelle d'une carte en géographie ?
(F3, MATH4, lg 326-330)

Au cours de ces échanges latéraux, on retrouve des structures impersonnelles similaires pour

refuser le terme proposé par l'élève, interroger ou apporter le terme attendu (*comment ça s'appelle ? , on dit pas, ça s'appelle, on dit*).

En mathématiques cette exigence lexicale est constante et se manifeste particulièrement pendant les phases de construction de la définition de l'objet étudié qui sont fortement étayées, comme pour le cercle dans l'échange suivant :

```
Et : l'ensemble des points ↑ /// [39:59-40:12 Et écrit au tableau] l'ensemble des
points ↑ // allez on m(e) finit la phrase
El : à la même distance euh: du centre
Et : alors / A LA même distance / j'aimerais bien avoir une XXX
El : équidistant
Et : ouais:
El : qui sont à la même distance
Et : qui sont à la même distance / ou qui sont ↑
El : à égale distance
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 /
```

(F3, MATH2, lg 743-745)

Il arrive également que l'enseignant, conscient des phénomènes de polysémie entre l'usage courant et l'usage scolaire, attire l'attention des élèves sur les risques de confusion :

```
Et : (...) attention à la définition du mot / parce que dans l(e) Nord-Pas-d(e)-Calais
quand on dit cité c'est p(eu)t-être pas forcément ça / donc une cité grecque /
```

(F1, HG2, lg 177-179)

```
El : parce qu'on peut pas faire d(e) la culture
Et : parce qu'on peut pas faire ↑
El : de l'agriculture
Et : de l'AGRICULTURE / on peut dire la culture mais parfois la culture ça veut dire
un autre mot /
```

(F1, HG1, lg 130-136)

```
Et : bio ça veut dire vivant // alors c'est pas dans l(e) sens euh: produits bio
alimentaires
Els : ah
```

(F2, SVT1, lg 369-370)

5.4.2. Comment s'approprier un lexique spécifique ?

L'acquisition d'un lexique spécialisé passe par des phases d'apprentissage spécifique au cours desquels l'enseignant définit les nouveaux vocables du chapitre ou rappelle la signification de certains termes normalement déjà connus des élèves. Nous avons identifié trois procédés distincts mis en œuvre au cours des séances observées : l'insertion d'une définition dans le fil du discours didactique, la décomposition morphologique dans une séquence latérale et le recours à l'analogie.

• L'insertion d'une définition :

Quand un terme a priori complexe pour les élèves est donné par l'enseignant, celui-ci n'interrompt pas nécessairement le fil de son propos pour l'expliquer mais insère la définition dans le fil de son discours en insistant éventuellement sur le plan intonatif :

Et : c'est un film euh ancien / bof / c'est dans les années mille neuf cent cinquante **c(e) qu'on appelle un péplum c'est-à-dire qu(e) c'est des films qui retracent euh la vie sous l'antiquité /**

(F1, HG2, lg 23-25)

Et : (...) alors **on appelle ça ce type de poète qui allait de cité en cité raconter cette histoire que à l'oral / on appelle ça un AEDE /** donc qui va citer en cité

(F1, HG3, lg 378-380)

Et : (...) alors j(e) vais vous aider un p(e)tit peu pour la formulation on va mettre **ACTION MECANIQUE / d'accord / c'est-à-dire euh* on va secouer hein /**

(F2, SVT3, lg 323-324)

Et : (...) et ensuite vous allez venir l'étaler* /// **pour faire un c(e) qu'on appelle un FROTTIS //** une fois qu(e) vous avez fait ça / c'est l'étape où c'est moi qui le fais

(F2, SVT4, lg 252-254)

El : euh: ben: en fait on met un pot on prend un pot on met du lait / on met à dans à une chaleur euh normale

Et : **température ambiante /** on peut laisser dans la salle

(F2, SVT3, lg 269-271)

Et : oui / ce sera toujours le même finalement / **alors les ferments qui sont euh des p(e)tits microbes /** on peut les acheter dans l(e) commerce /

(F2, SVT3, lg 549-550)

• La décomposition morphologique :

Bon nombre de mots savants ou techniques du vocabulaire spécialisé sont construits à partir de racines grecques et latines. Afin d'aider les élèves à développer des stratégies d'analyse de mots inconnus, les enseignants procèdent à plusieurs reprises à la décomposition du mot en se focalisant sur sa construction étymologique :

Et : **polythéiste //** attention à l'orthographe [26:58-27:06 Et écrit au tableau] **théiste**

El : **dieu**

Et : **poly**

Els : **plusieurs**

Et : plusieurs / donc on apprend déjà par le biais d(e) la justement d(e) ce film sur Ulysse que tous les Grecs / croient

El : en plusieurs dieux

Et : **en plusieurs dieux /**

(F1, HG2, lg 237-245)

Et : (...) ce défilé cette pro- procession religieuse porte un nom que vous allez / donc que j(e) vais l(e) mettre vous allez comprendre tout d(e) suite parce qu'on a fait / on a parlé de ce préfixe /// [16:51-17:05 Et écrit au tableau] **quel mot on a étudié qui commencent par le préfixe pan** ou pane ça dépend comment après i(l) y a

c(e) qui a derrière
 El : panhellénique
 Et : panhellénique / **ici on a le mot panathénées / pan / ça veut dire quoi ?**
 El : pour tous
 El : pour tout le monde
 Et : **pour tous** // [17:21 Et écrit au tableau] **et Athénée / Athéna // ou Athènes /**
 donc c'est un défilé pour tous les †
 Els : les Athéniens
 Et : les Athéniens //

(F1, HG4, lg 261-275)

Et : si c'est un triangle / bien sûr que si / un triangle / **étymologiquement TRI-
 ANGLE ça veut dire TROIS* ANGLES** // trois angles / est-ce qu'i(l) y a bien trois
 angles ? / ben i(l) y a un angle là* / i(l) y a un angle là* / i(l) y a un angle là*
 / c'est bien un triangle / d'accord / bien / est-ce que c'est compris tout ça ?

(F3, MATH4, lg 773-777)

Et : c'est biodiversité qui pose problème ? (...) en fait **si vous voulez décomposer le
 mot** pour vous : / **alors bio** [26:05 Et écrit au tableau]

El : ensemble des êtres vivant sur la Terre

El : bio c'est naturel

Et : **bio ça veut dire vivant**

(F2, SVT1, lg 362-368)

• L'analogie :

Enfin pour faire comprendre certains termes disciplinaires, l'enseignant a recours à des analogies en faisant référence à des situations ordinaires normalement connues des élèves. Par exemple pour faire comprendre le terme *contrainte* en géographie, l'enseignant le définit en s'appuyant sur les contraintes imposées aux élèves par leurs parents :

Et : (...) **qu'est-ce que c'est qu'une contrainte ? / donnez-moi un exemple dans la vie
 de tous les jours / pour m'expliquer c(e) que c'est qu'une contrainte** / allez hop
 vos parents vous disent va ranger ta chambre // Maude

El : on n'est pas forcément content / on est un peu: XXX on devait l(e) faire

Et : parce qu'on trouve que †

El : que c'est ennuyeux

Et : que c'est ennuyeux parce qu'on n'a pas envie d(e) le faire / donc pour nous
 c'est une †

Els : contrainte

Et : CONTRAINTE / d'accord / contraindre quelque chose quelqu'un c'est † // non ? //
 quand tes parents ils t(e) contraignent à faire tes devoirs

El : être obligé

Et : **t(u) es OBLIGÉ / donc une contrainte c'est une obligation / donc i(l) y a dans
 des endroits du monde / i(l) y a pas beaucoup d(e) monde parce que justement la
 nature fait que / elle impose des choses par le climat par l'altitude et cetera et
 cetera /**

(F1, HG1, lg 426-445)

De même dans l'extrait suivant, en mathématiques, l'enseignant explique la notion d'opération prioritaire qui doit être mobilisée dans le calcul d'expressions mathématiques en se référant à la situation concrète des véhicules prioritaires du code de la route. La multiplication et la division sont ainsi comparées à ces véhicules pour expliquer aux élèves l'ordre dans lequel les différentes opérations doivent être réalisées :

Et : (...) / on va dire qu'elle est // qu'elle passe en premier / devant tout l(e)
 monde / là il y a multiplication addition multiplication / et bien c'est la
 multiplication qui va passer en premier / euh // **quand on est sur la route euh:**

quelles sont les voitures quels sont les véhicules qui passent en premier au carrefour
 ? / si jamais il y a :
 El : les pompiers
 Et : les pompiers †
 El : le samu
 El : la police
 Et : **le samu la police / on appelle ça comment comme véhicules ? / ce genre de
 véhicules qui ont une sirène et un gyrophare ou l'un ou l'autre ?**
 El : des véhicules prioritaires
 Et : des véhicules prioritaires / d'accord / c'est bien Laurent / **et bien ici c'est
 pareil avec les opérations*** / i(1) y a des opérations qui vont passer en premier
 devant tout l(e) monde / ça s'appelle des opérations †
 El : prioritaires
 Et : prioritaires / **on va dire qu(e) la multiplication elle est prioritaire** devant
 // devant quelle opération ?

(F3, MATH5, lg 175-193)

Si l'on se place du point de vue de l'élève allophone, il nous semble que l'analyse du lexique par décomposition morphologique constitue une piste intéressante. Il se peut que certaines racines existent également dans la langue d'origine de l'élève et qu'il puisse donc s'y référer. Par ailleurs, au-delà de la question du lexique spécialisé, le travail sur la morphologie dérivationnelle présente un intérêt pour étudier les processus de nominalisation fréquemment employés dans le titrage des documents et des leçons.

5.4.3. Un lexique scolaire à usage transversal

Le lexique disciplinaire fait l'objet d'un apprentissage en classe ordinaire dont bénéficie également l'élève allophone comme tous les autres élèves. En revanche, dans toutes les séances, les enseignants utilisent un certain nombre de mots et d'expressions qui ne relèvent pas de ce vocabulaire spécialisé mais qui sont peu fréquents dans les situations quotidiennes ordinaires et se rencontrent essentiellement dans le contexte scolaire. Des termes métacodiques et métapragmatiques sont ainsi utilisés dans certaines situations scolaires (voir *Supra* Chap. VII, sous-section 5.2.). De même la désignation des outils et du matériel scolaire constitue une base lexicale indispensable ; les enseignants en UPE2A l'étudient généralement avec les élèves allophones lors des premiers cours en dispositif. D'autres termes utiles peuvent également être en relation avec l'environnement matériel de la classe ou son organisation spatiale. Notons l'utilisation transdisciplinaire d'un lexique mathématiques qui peut être mobilisé pour un calcul de note, une lecture de frise chronologique, un calcul de date en histoire ou un relevé de données chiffrées en sciences et en géographie. Nous verrons *Infra* que le métalangage utilisé en français en étude de langue est également régulièrement employé par les enseignants des autres disciplines.

Pour synthétiser ces différentes remarques sur l'emploi d'un lexique transdisciplinaire dans les situations scolaires, nous proposons ici une liste de termes relevés lors des observations de classe et présentée par ordre alphabétique :

Tableau n°37 - Liste des termes scolaires transdisciplinaires :

Histoire-géographie	<i>ajouter, cadre, <u>cahier</u>²²², <u>cahier de texte</u>, <u>carte</u>, <u>centaine</u>, <u>chapitre</u>, <u>chiffre</u>, <u>consigne</u>, <u>copie</u>, <u>corriger</u>, <u>date</u>, <u>définition</u>, <u>devoir</u>, <u>distribuer</u>, <u>document</u>, <u>double-page</u>, <u>écart</u>, <u>échelle</u>, <u>éditeur</u>, <u>encadré</u>, <u>enlever</u>, <u>évaluation</u>, <u>exemple</u>, <u>exercice</u>, <u>flèche</u>, <u>frise chronologique</u>, <u>partie</u>, <u>cahier de texte</u>, <u>image</u>, <u>leçon</u>, <u>légende</u>, <u>lettres</u>, <u>lexique</u>, <u>livre</u>, <u>mot</u>, <u>numéro</u>, <u>page</u>, <u>paragraphe</u>, <u>paramètre</u>, <u>photographie</u>, <u>pointillés</u>, <u>pronote</u>, <u>question</u>, <u>questionnaire</u>, <u>recherche</u>, <u>répertoire</u>, <u>ramasser</u>, <u>réponse</u>, <u>schéma</u>, <u>source</u>, <u>tableau</u>, <u>terme</u>, <u>texte</u>, <u>thème</u>, <u>trace écrite</u>, <u>trait</u>, <u>vocabulaire</u></i>
SVT	<i>addition, additionner, agenda, barème, binôme, <u>cahier</u>, carnet, case, casier, <u>chapitre</u>, commentaire, compétence, <u>consigne</u>, contrôle, <u>copie</u>, copie double, <u>corriger</u>, <u>définition</u>, devoirs, dictionnaire, <u>distribuer</u>, <u>document</u>, <u>double-page</u>, <u>énoncé</u>, évaluation, <u>exemple</u>, <u>exercice</u>, <u>feuille</u>, <u>fiche</u>, <u>frise chronologique</u>, grille, interrogation, légende, matériel, mot (dans le carnet), nombre, notation, note, notions, <u>numéro</u>, <u>page</u>, plan, pochette, point (de la note), prendre des notes, <u>pronote</u>, <u>question</u>, <u>questionnaire</u>, <u>ramasser</u>, rattrapage, <u>recherche</u>, récréation, recto verso, <u>réponse</u>, rubrique, <u>schéma</u>, séance, <u>source</u>, <u>tableau</u>, <u>texte</u>, thème, total, trimestre, vignette, <u>vocabulaire</u></i>
Mathématiques	<i>activité, brouillon, bulle, cadre, <u>cahier</u>, cahier d'exercices, cahier de brouillon, cahier de cours, <u>cahier de texte</u>, carreaux (petits / grands), <u>carte</u>, carte mentale, colonne, <u>consigne</u>, correction, <u>corriger</u>, corrigés, cours, <u>définition</u>, <u>distribuer</u>, <u>document</u>, <u>double-page</u>, <u>énoncé</u>, <u>exemple</u>, <u>exercice</u>, <u>feuille</u>, <u>fiche</u>, intitulé, <u>leçon</u>, <u>livre</u>, <u>page</u>, papier, photocopie, <u>pronote</u>, propre (le / au), <u>question</u>, <u>ramasser</u>, rangée, rang, règle, <u>réponse</u>, sujet, <u>tableau</u>, <u>texte</u>, titre, <u>trait</u>, <u>vocabulaire</u></i>

Cet inventaire, non exhaustif, permet d'identifier les termes récurrents à travailler prioritairement avec les élèves allophones mais il ne saurait suffire et nécessite une étude approfondie. Il pourrait ainsi être pertinent de réaliser une analyse lexicographique de ces différentes occurrences et d'étudier les collocations dans lesquelles apparaissent les termes les plus fréquents. Une telle analyse, déjà réalisée en FOU (Cavalla, 2008), ouvre d'autres perspectives pour l'enseignement du vocabulaire, de préférence de manière plus contextualisée, ce qui en facilite l'apprentissage (Weber, 2013, p. 254). Nous n'en avons malheureusement pas le temps dans le cadre de cette recherche qui s'inscrit dans une approche plus globale des situations scolaires. Ces quelques remarques sur le lexique font cependant écho à la nécessaire réhabilitation de l'enseignement du vocabulaire en FLSco prônée par certains auteurs (Verdelhan-Bourgade, 2002a ; Collès, 2008). Sur ce point, les recherches menées en FOS, où le lexique est l'une des clés de voute du domaine, constituent à n'en pas douter un cadre réflexif

²²² Nous soulignons les termes communs à au moins deux des trois disciplines.

utile qu'il conviendrait d'explorer en FLSco, dans la recherche comme dans la formation des enseignants. Par ailleurs, il importe de prendre en compte les phénomènes de polysémie entre le lexique ordinaire et les lexiques disciplinaires que nous avons analysés dans notre cadre théorique (voir *Supra* Chap. I, sous-section 4.6.3.).

5.5. Quelques spécificités langagières récurrentes

5.5.1. Du français dans toutes les disciplines

Les questions grammaticales et orthographiques ne concernent pas uniquement le cours de français. Les enseignants des autres disciplines se réfèrent également régulièrement à des connaissances linguistiques supposées acquises par les élèves :

Et : (...) **c'est quoi une phrase ?**
 El : ça commence par une majuscule et ça se termine par un point
 Et : **ça commence par une majuscule et ça se termine par un point** / et puis tant qu'à faire dans la phrase j(e) vais pouvoir mettre aussi **un sujet un verbe et un complément / d'accord** /
 (F1, HG3, lg 92-96)

Et : (...) mais on emploie le terme de CONTRAINTES naturelles / **naturelles c'est l'adjectif de** †
 Els : nature
 Et : nature /
 (F1, HG1, lg 423-424)

Et : (...) attention à **l'orthographe de l'adjectif grecque** / regardez // c'est toujours pareil // **quand il est ici au féminin** /// [Et pointe le mot] **c q** d'accord / en r(e)vanche // si j'écris // [50:14 Et écrit au tableau] un vase // vous l'écrivez pas hein / **si j'écris un vase grec / comment j'écris grec ?**
 El : euh g r e c
 Et : **g r e c c'est bien / masculin c / féminin c q u e** / tout l(e) temps // i(l) faut pas oublier le c /
 (F1, HG2, lg 493-500)

Et : (...) mais euh **si on sait pas on met un point d'interrogation**
 (F2, SVT3, lg 383-384)

El : ici on regarde c(e)lui-là i(l) r(e)ssemble à lequel XXX
 Et : ouais / **plutôt que à lequel / tu dirais quoi ?**
 El : celui-là
 Et : ouais [Et rit] non / **plutôt que le À lequel** / tu dis / on r(e)garde A lequel i(l) r(e)ssemble / **non on dit pas À lequel**
 El : on r(e)garde à: auquel il ressemble
 Et : **AUQUEL i(l) r(e)ssemble / voilà / j(e) préfère ça / AUQUEL**
 (F3, MATH2, lg 26-32)

Parfois il peut exister un décalage entre les attentes de l'enseignant sur le plan linguistique et les compétences effectivement acquises dans la discipline *français*. Ainsi dans un cours d'histoire, l'enseignant interrompt l'explication des consignes pour questionner les élèves sur la valeur du conditionnel. Or, ce mode est étudié pour la première fois au cycle trois, l'identification des marques du conditionnel figurant dans le programme de 6^e. Ce n'est qu'au

cycle quatre que les élèves travaillent sur le repérage et l'interprétation de l'usage modal du conditionnel. L'interrogation de l'enseignant pose donc certainement des difficultés à la plupart des élèves comme le montrent les réponses qu'ils apportent :

Et : (...) et fais attention aussi au temps qu(e) j'ai utilisé pour faire la question // les autres questions elles sont mises au: à quel temps ? // le temps d(e) la conjugaison / comment vous appelez ça le mode de conjugaison ? El : imparfait Et : les autres questions / / <i>qui est</i> / qui est c'est quel temps ? El : au présent Et : au présent / et là j'ai utilisé quoi / qui en SERAIT l'auteur El : du passé Et : c'est pas du passé El : imparfait Et : c'est pas d(e) l'imparfait c'est du passé El : du futur El : ah ouais du futur Et : c'est pas du futur c'est du ↑ / conditionnel / alors pensez posez-vous la question pourquoi LÀ j'ai mis le conditionnel <p style="text-align: right;">(F1, HG3, lg 125-140)</p>
--

Ces interventions s'accompagnent par ailleurs de l'utilisation d'un lexique métalinguistique varié (*temps, mode, conjugaison, article, adjectif, verbe, sujet, complément, point, majuscule, point d'interrogation, question, conditionnel, masculin, féminin*) que les enseignants considèrent tacitement comme acquis par les élèves.

5.5.2. La complexité de la temporalité

En situation scolaire, le système temporel s'inscrit dans une dynamique énonciative particulière. La multifonctionnalité du discours de l'enseignant conduit en effet à des changements, des ruptures, des glissements entre les temps et les modes selon les moments de la séance.

Nous avons déjà souligné l'emploi des temps du passé (imparfait et plus-que-parfait) dans les longues phases de rappel des contenus (voir *Supra* Chap. VII, 5.2.1.) et du futur périphrastique dans les consignes et les phases d'annonces. L'impératif est logiquement utilisé dans les actes directifs et de régulation (*tournez la page, faites passer les copies, regardez bien, allez chercher ce qui vous manque en informations, ne soyez pas étonnés, dites-moi, souvenez-vous, imaginons*) ainsi que les verbes modaux *devoir, falloir, vouloir* et *pouvoir* pour marquer les interdictions, obligations et possibilités des élèves dans les phases d'activités ou de construction des savoirs (*vous pouvez commencer, vous pouvez noter pour mercredi seize, tu peux me donner les nombres ?, comment vous pouviez justifier ?, comment vous voulez vous y prendre, vos schémas doivent être grands lisibles, vous devez utiliser un système pour bien positionner*).

Le présent, constamment employé dans le discours didactique, peut avoir, selon les énoncés, des valeurs temporelles et modales différentes qui peuvent être difficiles à percevoir pour

l'élève allophone. Il est évidemment employé dans sa valeur énonciative mais il peut aussi avoir une valeur d'obligation dans les actes directifs et peut également être utilisé, comme à l'écrit, avec une valeur historique ou de généralité. Ces usages variés sont le plus souvent enchâssés dans le discours de l'enseignant comme dans cet extrait d'un cours d'histoire :

Et : (...) on **est** dans l(e) sud de l'Europe / où euh trois mois par an on **manque** d'eau donc i(l) y **a** une sécheresse // c(e) qui **rend** l'agriculture difficile / en r(e)vanche / i(l) y **a** la mer / et i(l) y **a** la pêche // si la vie à terre **est** difficile / les Grecs ils **se sont tournés** vers quel autre type d'activité ? // c'est quoi tout c(e) que vous **voyez** apparaître ?
 El : on voit un vaisseau XXX
 Et : le bateau / le bateau on s'en **sert** soit pour faire du commerce / soit pour voyager voir c(e) qu'i(l) y **a** ailleurs / mais malheureusement aussi †
 El : pour faire la guerre
 Et : pour faire la guerre / donc ça c'**est** leur activité / c(e) qui **explique** que tous les: Grecs de l'antiquité **sont** d'excellents marins / parce que c'**est** beaucoup plus facile aussi pour eux de se rendre d'un endroit à un autre par la mer que de devoir traverser à chaque fois les: les montagnes* les collines hein qui rendre qui **rendent** les communications beaucoup plus euh longues /

(F1, HG2, lg 133-147)

Différentes valeurs s'y mêlent et l'on observe l'emploi du présent d'énonciation (*vous voyez, ce qui explique*), du présent de généralité (*on est dans le sud, on manque d'eau, il y a la sécheresse, ce qui rend l'agriculture difficile*), et du présent historique (*la vie à terre est difficile, le bateau on s'en sert pour faire du commerce, il y a la pêche, tous les Grecs sont d'excellents marins, les collines qui rendent les communications beaucoup plus longues*).

Dans cette discipline, l'utilisation fréquente du présent historique conduit parfois à des glissements avec les temps du passé comme dans les deux exemples suivants :

Et : (...) donc i(l) y **avait** Athéna et j'ai pas relu mes notes mais j(e) pense que l'autre **c'était** Apollon / chacun **donne** un objet pour convaincre les habitants / de devenir le dieu protecteur de la cité

(F1, HG4, lg 139-142)

Et : les Athéniens // et **DEVAIENT** participer à ce défilé / tous les Athéniens // ce défilé alors i(l) y **a** un grand défilé qui **a** lieu tous les quatre ans autrement le simple défilé il **a** lieu tous les / ans /

(F1, HG4, lg 275-277)

Enfin, dans certaines situations, l'enseignant inscrit son discours dans une énonciation fictive qui se traduit par l'emploi d'un présent hypothétique, du conditionnel ou de propositions subordonnées introduites par la conjonction *si*. Ces situations imaginaires ou hypothétiques sont observées en histoire lorsque l'enseignant crée une situation fictive pour aider les élèves à se représenter un contexte historique spécifique :

Et : (...) **si par exemple** je suis paysan ici* et puis j(e) vais aller vendre mon blé / j(e) vais v(e)nir sur la place publique ici* / (...) je suis pêcheur / j(e) veux vendre mon poisson / j(e) vais aller où i(l) y a du monde / donc dans sur cette place publique /

(F1, HG2, lg 271-278)

Elles sont encore plus fréquentes en mathématiques où, par ce biais, l'enseignant fait raisonner les élèves et les incite à envisager d'autres démarches ou d'autres solutions :

Et : (...) bien évidemment / **si on était tombé** ici* sur une expression du type euh: // [39:19-39:25 Et écrit au tableau] **si on était tombé** là-d(e)ssus // là ça valait l(e) coup d(e) réfléchir un p(e)tit peu (...) **ça aurait été** plus rapide de faire quarante-trois euh quarante-sept plus cinquante-trois* ça fait cent / et après on prend plus vingt-trois virgule huit c'est trop facile
(F3, MATH5, lg 610-627)

Et : (...) **imaginons** que je sois quelqu'un qui ait besoin d(e) poser l'opération / où est-ce que j(e) **pose** l'opération ?
(F3, MATH1, lg 157-158)

Et : (...) **imaginons que j'avais tracé** que cet arc de cercle de là à là* / est-ce que j'**aurais eu** une intersection à la fin ?
(F3, MATH4, lg 834-836)

Et : oui ? / bien // **si on avait commencé** par un autre côté / **on aurait trouvé** le même triangle / sauf que / au lieu d'être entre guillemets posé sur a b* / **si j'avais commencé** par a c / **j'aurais pris** tout c(e) triangle-là et puis **j(e) l'aurais tourné** pour le poser sur a c c'est tout / d'accord mais **ça aurait été** l(e) même **on aurait pu** décalquer et retrouver le même triangle // euh tiens et **si j'avais pris** le point c qui est là ? / **qu'est-ce que ça aurait donné** comme différence ?
(F3, MATH4, lg 779-785)

Cette scénarisation fictive créée par l'enseignant est d'ailleurs pleinement assumée dans l'échange suivant :

Et : ah ouais / donc toi en fait // **imaginons** hein // tu vas à la caisse **tu dois donner / une pièce de trois euros** [29 :38 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**
(F3, MATH5, lg 407-413)

L'emploi des modes et des temps verbaux apparaît donc plus complexe dans les discours oraux que dans les discours écrits. La perception de ces caractéristiques linguistiques est pourtant essentielle pour les élèves allophones afin de comprendre ce qui relève de la connaissance générale, de l'hypothèse et de l'imaginaire ou de la temporalité énonciative. Dans le cadre d'un cours de FLSco elle est difficile à enseigner car elle nécessite des connaissances langagières relevant généralement d'un niveau linguistique élevé (niveaux B du CECRL pour les emplois du conditionnel, le passif, le plus-que-parfait, l'hypothèse). Cela nécessite d'envisager une reconfiguration des contenus grammaticaux à étudier prioritairement et la mise en œuvre d'une réflexion sur « une "grammaire" des discours disciplinaires » (Spaëth, 2008, p. 89).

5.5.3. Fréquence et ambivalence des connecteurs

On voit dans les observations réalisées que les connecteurs sont omniprésents dans le discours

de l'enseignant. Nous avons souligné l'importance des connecteurs spatiaux dans certaines micro-situations scolaires comme lors de l'écriture de la leçon dans le cahier ou de la manipulation des outils numériques. Ils sont également utilisés en géographie dans la lecture de paysages et plus largement dans la description de représentations sémiotiques non discursives. Les connecteurs logico-temporels sont toutefois plus fréquemment employés. Dans les différentes occurrences relevées, on note la redondance d'un nombre limité de termes.

On constate tout d'abord l'emploi épisodique de connecteurs temporels en lien avec la situation d'énonciation dans les phases de rappel et d'annonce (*aujourd'hui, maintenant, hier, la dernière fois, la semaine dernière, demain, la fois prochaine, tout à l'heure*). D'autres connecteurs plus fréquents (*et puis, ensuite, (et) après, et, quand, d'abord, enfin, premièrement, deuxièmement*) peuvent avoir une valeur additive plus que temporelle dans la présentation de plusieurs informations successives par l'enseignant. Ils se retrouvent également dans les discours didactiques de type narratif comme dans la narration d'événements en histoire ou dans les programmes de construction de figures géométriques en mathématiques :

Et : (...) pour pouvoir placer ton point c / il faut **d'abord** que tu aies placé ton point a et ton point b [29:36 Et montre les points au tableau] // d'accord / donc **dans un premier temps** sur ton cahier tu m(e) places deux points a et b / de façon à c(e) que la distance entre a et b est égale à six centimètres // **une fois qu(e)** t(u) as fait ça / et bien tu vas placer l(e) point c de façon à c(e) qu'i(l) soit à neuf centimètres du point a* / mais il doit aussi être à quatre centimètres du point b* // c'est bon tu as compris ?

(F3, MATH4, lg 539-546)

Le discours didactique comporte également un grand nombre de connecteurs logiques. Dans l'expression de la relation causale, la conjonction de subordination *parce que* est de loin la plus utilisée dans toutes les disciplines. Les conjonctions *puisque* et *comme* sont également employées quand il s'agit d'évoquer une information normalement déjà connue des élèves qui relève donc d'un savoir partagé avec l'enseignant.

La conséquence s'exprime quasi uniquement avec les trois connecteurs *donc, alors* et *du coup*. L'ambiguïté sémantique de ces termes, qui peuvent aussi fonctionner comme de simples marques discursives du discours oral, peut cependant brouiller le repérage des relations de cause à effet.

Les connecteurs d'opposition sont plus variés : si la conjonction de coordination *mais* est omniprésente, on peut également relever l'emploi occasionnel de *or, par contre, pourtant, en revanche* et *malgré*.

Enfin l'expression du but, relevée principalement en SVT et en mathématiques, s'exprime quasi exclusivement avec la conjonction *pour que* ou avec son équivalent en proposition infinitive *pour*.

Cette rapide présentation de l'usage des connecteurs ne vise pas l'exhaustivité mais doit permettre de cibler ceux qui sont à étudier prioritairement avec les élèves allophones. De plus, elle ne rend pas compte de la complexité de leur emploi dans le discours didactique. En situation d'interaction, ils sont en effet combinés et les relations logiques et temporels s'enchaînent au fil des explications de l'enseignant comme dans les extraits suivants :

Et : c'est la base // **donc** on sait qu(e) cette hypothèse-là elle s(e)ra forcément validée **puisque** c'est notre matière première / **donc** elle apparaît pas sur les documents qu(e) vous avez ici // **parce que** forcément si on met pas d(e) lait ça va être un p(e)tit peu compliqué **pour** fabriquer notre yaourt / **donc** on va démarrer tout de suite par l'hypothèse deux **donc pour** faire du yaourt il faut peut-être CHAUFFER le lait //

(F2, SVT3, lg 204-209)

Et : (...) ça tombe bien **parce que** j(e) vous ai dit qu'en Grèce i(l) y a beaucoup d(e) collines **et** i(l) y a beaucoup d(e) montagnes / **et** i(l) y a beaucoup d(e) rochers / **donc c'est pour ça** aussi qu(e) la ville elle a été construite là **parce que** là i(l) y avait d(e) quoi mettre justement ces bâtiments /

(F1, HG2, lg 250-254)

La compréhension des relations logiques est d'autant plus complexe que certains connecteurs, comme nous l'avons dit, sont des marqueurs discursifs qui n'ont pas de valeur sémantique et qui fonctionnent comme une « ponctuation sonore » (Bouchard, 1998) émaillant le discours oral de l'enseignant :

Et : **alors** là j'ai pas mis d(e) ronds d(e) couleur / j'ai mis une note en fonction du barème / on y va ? / **alors** les rubriques à compléter // euh vous avez / utiliser / des outils et des méthodes pour apprendre / **alors** vous aviez en notions à connaître définition d'une espèce définition d'un fossile / dans l'ensemble c'était bien réussi / bon c'était bien préparé / ici [09:02 Et écrit au tableau sur la grille vidéoprojetée] vous mettez / éval trois // et votre note sur six // **alors** attention pour certains / c'est trop approximatif quand même il manque des mots-clés il manque des idées

(F2, SVT1, lg 117-125)

Leur présence est systématique dans toutes les observations de classe mais ils peuvent varier d'un enseignant à l'autre, un peu comme des « tics » langagiers ; tel enseignant utilisera plus fréquemment *alors* ou *du coup* tandis qu'un autre emploiera plutôt le *donc* :

Et **donc** là j'ai fait j'ai AGRANDI / la cité d'Athènes / d'accord / là* / vous avez la cité d'Athènes **et puis** moi ici* j'ai fait un agrandissement / là c'est là la cité d'Athènes / **donc** vous r(e)gardez ///

(F1, HG4, lg 180-182)

La possibilité d'identifier des points de convergence entre les différentes disciplines est indispensable afin d'établir des contenus d'enseignement transdisciplinaires pour les élèves allophones.

SYNTHESE DU CHAPITRE VII

Dans ce septième chapitre, qui concerne l'analyse pluridisciplinaire et multimodale des discours oraux et écrits, nous avons été confrontée à un large éventail de données que nous avons analysées en gardant en ligne de mire la visée d'une élaboration didactique. Plusieurs entrées ont fait l'objet d'une exploration et ont permis de montrer **les compétences spécifiques liées aux situations scolaires rencontrées dans chaque discipline** mais aussi de mettre en évidence la langue de scolarisation dans sa dimension transversale en identifiant un certain nombre de **compétences transdisciplinaires**.

Les analyses préliminaires, qui s'appuient sur des entretiens exploratoires avec des enseignants des trois matières et une étude approfondie des programmes officiels, nous ont permis d'**identifier les logiques didactiques dans lesquelles s'inscrivent les pratiques langagières** et de circonscrire notre recueil de données en faisant émerger un certain nombre de points de convergences entre les disciplines. Elles révèlent notamment **l'importance de la dimension plurisémiotique et la place accordée aux compétences procédurales** autant qu'aux connaissances disciplinaires dans les situations scolaires.

L'analyse macro des manuels scolaires a ensuite permis d'identifier **un certain nombre d'invariants dans l'organisation** de cet outil représentatif du discours didactique écrit dans chaque discipline. L'étude de **sa structuration générale et des titrages à partir du sommaire, le repérage de facilitateurs pédagogiques et la mise en lumière des parcours de lecture induits par l'organisation des chapitres** constituent autant de leviers possibles pour travailler avec les élèves allophones.

L'analyse détaillée des contenus écrits de ces manuels, complétés par ceux des cahiers d'élèves, a mis en exergue **la pluralité des genres d'écrits à maîtriser pour suivre les enseignements disciplinaires (titres, légendes, définitions, textes documentaires, consignes, leçons et conseils méthodologiques)**. Chacun de ses blocs textuels répond à des finalités distinctes et se caractérise par **une mise en forme et des spécificités langagières** que nous avons cherchées à faire apparaître, des variations existant par ailleurs d'une discipline à une autre.

Nous avons ensuite orienté une partie de notre réflexion sur **les différentes représentations sémiotiques qui circulent dans les disciplines**. Malgré leur grande diversité, il est possible de se focaliser sur certaines d'entre elles (tableaux, schémas, cartes et représentations iconographiques) et d'**en proposer une analyse plus fine** afin d'**établir différentes catégories** dans la perspective d'une exploitation didactique.

Enfin **l'analyse des interactions verbales**, et plus particulièrement du discours didactique de l'enseignant, a permis de **mettre en évidence les situations scolaires clés** sur lesquelles il est possible de travailler prioritairement **pour faciliter l'inclusion des élèves allophones**, tout en veillant à respecter les logiques disciplinaires dans lesquelles elles s'inscrivent. Elle montre également la nécessité de **développer chez les EANA des compétences multiples** qui dépassent le cadre langagier et doivent inscrire les compétences communicatives **dans une perspective plurisémiotique, praxéologique et méthodologique**. Ce dernier aspect occupe par ailleurs une place importante dans les séances observées et constitue selon nous une entrée intéressante dans les pratiques langagières disciplinaires sans se focaliser sur les savoirs qui relèvent de la compétence de l'enseignant de classe ordinaire. Cette analyse révèle enfin toute **la complexité des interactions verbales dans un large éventail de situations scolaires sur les plans discursif, linguistique et paralinguistique**.

Dans la poursuite de ce trajet qui s'ouvre sur la perspective d'élaboration didactique qui est la nôtre, se posent à présent plusieurs questions : question de la définition des besoins d'apprentissage, celle de la sélection des objectifs prioritaires et celle de l'élaboration des supports didactiques, points que nous abordons à présent dans le dernier chapitre où nous ferons par ailleurs un bilan sur la transposition méthodologique mise en œuvre dans notre recherche.

Chapitre VIII. ELABORATION DIDACTIQUE ET BILAN DE LA TRANSPOSITION METHODOLOGIQUE

1. Quelles perspectives pour l'élaboration didactique ?

Les analyses que nous avons effectuées ne constituent qu'une phase transitoire, quoiqu'essentielle, dans le cadre d'une démarche d'élaboration de formation. En effet, en FOS, la phase d'analyse des données issues du terrain d'activité professionnelle vise à définir les besoins d'apprentissage prioritaires, en complément des analyses préliminaires, et à collecter des données authentiques pour concevoir des supports pédagogiques. Pour autant, dans le cadre de cette recherche, nous n'irons pas jusqu'à l'élaboration effective d'une séquence de formation, qui n'est pas la finalité de notre étude. Nous choisissons en revanche de soulever un certain nombre d'interrogations que pose cette phase d'ingénierie didactique dans le domaine du FLSco. Dans un premier temps nous analysons les perspectives offertes par les données collectées en lien avec la définition des besoins des élèves allophones, puis nous abordons successivement la question des objectifs prioritaires, des choix didactiques possibles et enfin de la conception des activités et des supports pédagogiques.

1.1. Identification des besoins au regard des analyses effectuées

Les analyses préliminaires, réalisées principalement à partir d'entretiens exploratoires avec des enseignants de classe ordinaire, de l'étude des programmes officiels et d'une recherche documentaire, ont permis d'orienter notre recueil de données *in situ* et de faire émerger de premières pistes de travail avec les élèves allophones (voir *Supra* Chap. VII, section 1.3.). Les observations effectuées en classe ordinaire et la collecte des données écrites et orales qui y circulent ont complété ces premiers axes de réflexion. Pour présenter les principaux besoins qui ont émergé au cours de nos analyses, nous proposons de reprendre les quatre types de besoins identifiés dans notre cadre théorique (voir *Supra* Chap. V, sous-section 1.4.3.).

• Les besoins culturels :

Les analyses préliminaires ont montré la place prédominante d'une démarche d'enseignement/apprentissage inductive et constructiviste qui n'est pas nécessairement celle rencontrée par l'élève allophone dans son pays d'origine. De même, les observations de classe ont révélé l'importance du cours dialogué dans les phases de construction des connaissances mais aussi des temps plus actifs consacrés à la manipulation d'outils et d'objets. La question de l'inclusion des élèves allophones ne se pose pas uniquement en termes de compétences

langagières, elle implique également la compréhension de l'organisation ritualisée des enseignements qui relève d'un savoir culturel partagé par la communauté éducative ne faisant l'objet d'aucune explication préalable. Pourtant des différences de styles pédagogiques peuvent être source de malentendus et un élève habitué à un fonctionnement de classe magistrale et déductif peut avoir des difficultés à comprendre les attentes de l'enseignant en France.

Par ailleurs les observations de classe ont montré, sans surprise, la récurrence de certaines habitudes inhérentes au bon fonctionnement de la classe (entrer et s'asseoir dans la classe, participer à l'appel, expliquer une absence, arriver en retard, etc.). Ces micro-situations scolaires s'insèrent dans les phases d'enseignement-apprentissages et il importe que l'élève allophone apprenne à les identifier et à y interagir tout en respectant les conventions socioculturelles tacitement attendues en situations de communication scolaire (formules de politesse, vouvoiement, registre de langue, etc.). Elles sont d'autant plus pertinentes à travailler qu'elles présentent généralement moins de difficultés linguistiques et qu'elles sont en partie non verbales.

Enfin les compétences de repérage dans le temps et dans l'espace, essentielles dans toutes les disciplines, sont en partie conditionnées à des facteurs culturels. L'exemple classique du planisphère, centré différemment selon les continents où il est utilisé, illustre bien ces différences. De même, la représentation linéaire et horizontale du temps la plus fréquemment rencontrées dans les frises chronologiques n'est pas partagée par toutes les cultures.

• **Les besoins méthodologiques :**

L'analyse de situations scolaires et de documents écrits en classe de 6^e révèle des besoins saillants au plan méthodologique. Nous avons fait le choix de cibler ce niveau car le découpage disciplinaire avec un enseignant spécialisé par matière initie de nouvelles habitudes de travail pour les élèves, habitudes que l'élève allophone scolarisé dans le secondaire doit également acquérir. Les besoins identifiés peuvent être transdisciplinaires, comme l'utilisation du manuel scolaire, le repérage dans une double-page de manuel, la gestion du cahier, la rédaction de la leçon, l'identification de la source d'un document ou la lecture d'une légende, mais aussi plus spécifiquement liés à telle ou telle matière comme la rédaction d'une hypothèse en SVT ou la mise en forme d'un résultat en mathématiques. Les compétences procédurales de chaque discipline, explicitement citées dans les programmes, font ainsi l'objet d'un apprentissage structuré en classe et apparaissent également dans les blocs textuels à visée méthodologique des manuels de toutes les matières. Ces besoins méthodologiques sont liés pour partie à la dimension plurisémiotique et praxéologique des situations scolaires. La maîtrise des différents langages sémiotiques nécessite en effet la mise en œuvre de stratégies de lecture spécifiques ;

de même les phases d'observation directe et de manipulation au cours d'expériences en SVT impliquent le respect de procédures et de gestes techniques, comme lors de la réalisation d'un frottis ou de la manipulation du microscope, nécessaires pour la suite de la scolarisation dans cette discipline.

Au plan méthodologique, on peut également noter l'importance de la connaissance de l'environnement numérique, que ce soit pour la consultation de *Pronote*, régulièrement évoquée par les enseignants, la réalisation de recherches, l'utilisation du TBI en classe, la manipulation de logiciels éducatifs (*Geo Gebra* ou *Scratch* en mathématiques, *Google Earth* en géographie, des logiciels de simulation en SVT) ou plus globalement la capacité à utiliser un ordinateur ou une tablette.

• **Les besoins cognitifs et notionnels :**

Les compétences cognitives correspondent à toutes les opérations intellectuelles que mettent en œuvre les élèves dans les tâches qu'ils accomplissent. Il en existe différentes désignations et classifications sur lesquelles nous ne nous arrêterons pas. Comme les autres élèves, l'élève allophone a ainsi appris progressivement à catégoriser, à comparer, à inférer, à hiérarchiser, à se repérer dans le temps et dans l'espace, à planifier son travail et à développer ses compétences mnésiques. Toutefois, quand il n'a pu bénéficier d'une scolarisation complète ou n'a jamais été scolarisé, certaines de ces compétences peuvent être défaillantes et ralentir ou entraver la progression de l'élève. Elles sont complexes à appréhender dans le cadre d'un cours de FLSco car elles ne sont pas directement observables et ne sont jamais enseignées pour elles-mêmes étant développées à travers des compétences disciplinaires. Elles ne peuvent cependant pas être occultées dans la prise en charge des élèves les plus fragiles sur le plan scolaire car essentielles dans l'apprentissage de la lecture-écriture ou des compétences mathématiques de base. Il importe donc de développer les compétences langagières en lien avec ces compétences cognitives et de proposer aux élèves des activités de classement, de comparaison, de réalisation d'inférence, de repérage dans l'espace, etc., activités cognitives d'ailleurs révélées par l'analyse des différentes consignes dans les discours écrits. Elles sont d'autant plus complexes à appréhender qu'elles n'ont souvent pas la même signification d'une discipline à une autre.

La question des besoins cognitifs se combine par ailleurs avec celles des besoins notionnels qui relèvent normalement de la compétence de l'enseignant de classe ordinaire. L'enseignant d'UPE2A ne peut ni ne doit se substituer au spécialiste de la discipline mais celui-ci ne dispose pas pour autant du temps nécessaire pour apporter des connaissances disciplinaires de base que l'élève allophone n'aurait pas construites au cours de sa scolarisation antérieure. La question étant posée, elle n'appelle pas de réponse générale et dogmatique et doit être solutionnée, selon nous, au sein de l'équipe pédagogique de chaque établissement.

• **Les besoins langagiers :**

Nous terminons volontairement par les besoins langagiers qui sont les plus complexes à appréhender en raison de leur étendue. Depuis le développement de l'approche fonctionnelle/communicative et le positionnement de l'apprenant au centre du dispositif didactique, les besoins langagiers font partie du *background* théorique de la didactique des langues. Ils correspondent aux ressources linguistiques que doit mobiliser l'apprenant dans les différentes situations de communication auxquelles il est confronté. En FLSco, il s'agit d'établir un inventaire des situations scolaires cibles lors de la phase de recueil de données sur le terrain, afin de pouvoir déterminer les activités langagières orales et écrites que doit réaliser l'apprenant allophone pour y faire face. Ces compétences langagières s'articulent nécessairement avec les autres besoins que nous avons précédemment présentés. Par exemple, la capacité à se repérer dans un manuel est conditionnée à celle de lire des titres et des sous-titres, de même la manipulation du microscope est liée à la capacité à rendre compte des résultats d'une observation à l'oral ou à l'écrit. Rappelons également que la dimension oralographique des situations scolaires invalide tout approche cloisonnée des activités de communication langagière et que dans les premiers temps de l'inclusion, la compréhension orale est un enjeu prioritaire pour l'élève allophone en classe ordinaire.

Nous faisons le choix d'inventorier principalement des compétences transversales qui peuvent ensuite se décliner selon différentes modalités dans les disciplines mais nous présentons également quelques besoins plus spécifiques sans nécessairement préjuger qu'ils relèvent de la compétence de l'enseignant de langue. Nous indiquons par ailleurs les activités de communication langagière qui s'y rapportent prioritairement.

Tableau n°38 - Inventaire des besoins langagiers en FLSco à partir des analyses :

Comprendre des consignes et directives liées à la vie de la classe (entrée dans la classe, sortie du matériel, autorisation ou demande de déplacement, etc.)	CO ²²³
Expliquer un problème de santé / Demander à se rendre à l'infirmerie	IO
Justifier un retard ou une absence	IO
Noter les devoirs dans un agenda (en copie / sous la dictée)	CO/PE ou CE/PE
Se repérer dans le discours de l'enseignant : gestion de classe, consignes, explications, modalités d'organisation du travail, rappel des cours précédents, questions (individuelles ou collectives), etc.	CO
Comprendre les phases d'annonces de l'enseignant	CO
Comprendre les points essentiels d'un monologue magistral (informations	CO ²²⁴

²²³ CO : compréhension orale, PO : production orale, IO : interaction orale, PE : production écrite, CE : compréhension écrite

²²⁴ Au niveau que nous avons observé, la CO ne se double pas encore d'une prise de notes simultanée (PE) qui concerne plutôt la fin du collège puis surtout le lycée.

organisationnelles, méthodologiques, notionnelles)	
Comprendre les interactions entre l'enseignant et les élèves en situation de cours dialogué (en lien avec un document)	CO / CE
Interagir avec les autres élèves dans les travaux de groupe	IO
Demander de l'aide à l'enseignant ou à un pair	PO / IO
Comprendre les différentes instructions de l'enseignant en lien avec les objets scolaires (prendre le cahier, ouvrir le livre à la page X, faire l'exercice Y, prendre le compas, plier la feuille, etc.)	CO
Comprendre des instructions en lien avec la manipulation d'outils informatiques	CO
Comprendre des consignes méthodologiques (annoter un schéma, créer un tableau de données, mettre en forme les résultats d'un problème, etc.)	CO / CE
Exprimer un besoin, une demande lors de la réalisation d'une activité	PO
Identifier différents types de documents écrits dans les disciplines (nature et fonction) : leçon, définition, exercice, énoncé, etc.	CE
Identifier différents objets sémiotiques (carte, tableau, graphique, frise chronologique, croquis, schéma, calcul, etc.)	CE
Nommer et localiser les éléments constitutifs d'une représentation sémiotique	PO
Adapter son mode de lecture à la nature du ou des documents proposés et à l'objectif poursuivi (lecture linéaire / non linéaire, intégrale / sélective, balayage)	CE
Comprendre les titres et sous-titres d'une leçon / d'un document	CE
Se repérer dans le sommaire d'un manuel	CE
Se repérer dans l'organisation d'un chapitre de manuel	CE
Comprendre une définition	CE
Présenter ses cahiers / classeurs / devoirs en respectant les conventions (titrage/entête, mise en page, mise en forme du texte)	PE
Prélever une information dans un document disciplinaire textuel pour répondre à une question.	CE / PE
Prélever une information dans un document disciplinaire plurisémiotique pour répondre à une question.	CE / PE
Dégager le thème d'un texte ou d'un paragraphe (texte informatif)	PO / PE
Synthétiser des informations issues de deux ou trois documents différents	CE / PO / PE
Comprendre une question écrite dans différentes disciplines	CE
Répondre à une question par une phrase complète dans différentes disciplines	PE
Comprendre des consignes pour la réalisation d'une activité ou d'une tâche dans différentes disciplines	CO / CE
Rédiger un texte bref, cohérent et ponctué en réponse à une question ou à partir d'une consigne donnée dans différentes disciplines	PE
Comprendre la correction orale d'une activité écrite et rectifier son travail si nécessaire	CO / CE / PE
Recopier un groupe de mots / une phrase / un texte à partir du tableau en respectant la présentation : typologie, mise en forme, couleur, etc.	CE / PE
Verbaliser des données chiffrées et des calculs (nommer les nombres, les signes opératoires, les résultats)	PO
Exprimer des dates, des périodes, des écarts (repérage dans le temps)	PO
Verbaliser un geste, une action en lien avec la manipulation d'un objet ou d'un outil	PO

Comprendre la présentation d'un objet sémiotique disciplinaire par l'enseignant (carte, photographie, tableau, schéma, figure géométrique, ...)	CO / CE
Décrire et analyser différentes représentations sémiotiques	PO / PE
Comprendre des consignes de sécurité lors d'un TP	CO
Exprimer une hypothèse en SVT	PO / PE
Décrire un protocole scientifique en SVT	PO / PE
Présenter les résultats d'une expérience	PO / PE
Prélever des informations dans un énoncé de mathématiques	CE
Verbaliser une démarche de résolution de problèmes	PO
Relater un programme de construction de figure géométrique	PO / PE
Décrire une carte (identification et localisation des données contenues) en s'appuyant sur le titre et la légende	PO / PE
Décrire et comparer des paysages en géographie	PO / PE

Nous ne prétendons pas à l'exhaustivité par ce relevé, notre corpus ne couvrant qu'un nombre restreint de séances observées dans trois matières. Nous pouvons par ailleurs souligner l'importance à accorder à la discipline *français* qui n'apparaît pas ici mais qui doit être prise en compte en FLSco comme langue enseignée, d'autant que les enseignants des disciplines se réfèrent ponctuellement à des notions grammaticales ou lexicales dans leurs cours.

1.2. Des besoins aux objectifs : comment définir les priorités ?

Les besoins préalablement identifiés doivent se traduire en objectifs d'apprentissage. Cette phase nécessite d'une part d'effectuer une sévère sélection et une hiérarchisation parmi les besoins, d'autre part de les décliner en objectifs opérationnels sur le plan pragmatique et linguistique. En FLP Mourlhon-Dallies (2008, p. 215) préconise d'organiser les objectifs sur deux plans complémentaires : le contexte global de l'activité et le plan spécifiquement langagier. Cette articulation présente l'avantage de prendre en compte les objectifs non langagiers et de ne pas focaliser la formation uniquement sur des aspects linguistiques (objectifs discursifs, objectifs lexicaux, objectifs grammaticaux, objectifs phonétiques et phonologiques). Dans le contexte scolaire qui nous intéresse la prise en compte de la dimension contextuelle recoupe la préconisation de Bouchard (2005) d'inscrire la formation des élèves allophones dans le cadre élargi de la « compétence scolaire » qui prend en compte la dimension plurisémiotique et praxéologique de l'enseignement-apprentissage que nous avons largement développée dans la phase d'analyse.

La définition des objectifs précis d'apprentissage dépend par ailleurs de deux facteurs clés : le temps dont dispose le formateur et le profil des apprenants accueillis en UPE2A, points que

nous allons présenter successivement avant de proposer un travail portant prioritairement sur des situations scolaires transdisciplinaires.

1.2.1. Prendre en compte la durée variable de formation

Plus la durée de la formation est courte, plus le concepteur doit resserrer le programme sur les objectifs les plus prioritaires. Contrairement au FOS où elle est préalablement définie dans le cahier des charges et connue dès le début de la formation par les différents acteurs concernés, en FLSco la temporalité est tout autre dans la mesure où les volumes de prise en charge sont très variables en fonction des académies, des secteurs géographiques et des dispositifs mais aussi des besoins des élèves. Certains bénéficient de dix-huit heures en UPE2A quand d'autres n'y viennent que trois heures par semaine. Par ailleurs les élèves peuvent arriver et partir à tout moment pendant l'année, ce qui complexifie encore l'organisation de l'accompagnement. On peut toutefois considérer qu'il s'agit de manière générale de formation extensive ou semi-extensive et non de formation intensive de courte durée comme en FOS. En effet les cours dispensés en UPE2A se déroulent sur une année scolaire voire deux pour les élèves NSA. À titre indicateur, un élève allophone qui bénéficie d'une prise en charge de douze heures hebdomadaires, totalise environ quatre cents heures de cours sur une année scolaire complète. Soulignons toutefois qu'en raison du principe d'inclusion ces élèves sont très rapidement confrontés, au moins partiellement, aux différentes disciplines scolaires quel que soit leur niveau linguistique et qu'il y a urgence à leur apporter les compétences nécessaires pour que cette inclusion se déroule dans les meilleures conditions. Cela implique de fixer précisément les objectifs prioritaires qui faciliteront cette intégration en établissant les savoirs, savoir-faire et savoir-être indispensables et répondre ainsi aux « urgences langagières » (Davin-Chnane, 2004) de ces élèves dans un temps très limité.

1.2.2. Prendre en compte l'hétérogénéité du public

Dire que la formation élaborée est destinée à un public d'élèves allophones scolarisés en France ne permet pas de rendre compte de manière suffisamment fine des spécificités de ce public qui se caractérise par une forte hétérogénéité. Certains paramètres sont ainsi à prendre en compte dans un cadre didactique dans la mesure où ils ont une incidence directe sur la définition des besoins et des objectifs d'apprentissage et sur l'organisation de la prise en charge en UPE2A. Nous faisons le choix de ne pas développer les aspects socio-économiques, la dimension psychoaffective ainsi que les critères ayant trait au parcours de vie de l'enfant et de sa famille et nous retenons *a minima* les caractéristiques suivantes qui ont, selon nous, une incidence directe sur les objectifs et contenus d'une formation : l'âge et la classe d'inclusion, les aptitudes

scolaires en lien avec le parcours scolaire antérieur et les compétences langagières.

- **L'âge et la classe d'inclusion :**

De l'âge dépendent les compétences langagières en L1, la maturité cognitive de l'enfant et la classe d'inclusion dans laquelle il est inscrit. Ainsi les objectifs pédagogiques et les modalités d'organisation d'une formation ne sont pas les mêmes selon qu'elle s'adresse à des enfants de six à huit ans scolarisés en cycle deux ou à des adolescents de douze à quinze ans scolarisés au collège. Les compétences travaillées en classe ordinaire en CP ou en CE1 (place accordée à l'oral, construction des compétences en lecture-écriture, mise en place de savoir-faire et de savoir-être scolaires, etc.) répondent en partie aux besoins des EANA, notamment à l'écrit ; la formation en FLSco peut donc être axée sur le développement de compétences langagières à l'oral. En revanche, pour les élèves arrivant en collège, les besoins d'apprentissage couvrent un spectre plus large de compétences, a fortiori s'ils sont partiellement ou non scolarisés antérieurement. La classe d'âge a donc une incidence sur le temps et la durée passés en UPE2A. Ce critère doit par ailleurs être couplé avec le niveau de scolarisation antérieure.

- **Les aptitudes scolaires :**

On sait que le niveau de scolarisation antérieure dans le pays d'origine ou éventuellement dans un autre pays de transit constitue également un paramètre fondamental pour définir le dispositif de formation²²⁵. Dans la mesure où l'apprenant a bénéficié d'une première scolarisation dans des conditions équivalentes à celles du système français, il a déjà acquis un certain nombre de compétences et de connaissances disciplinaires sur lesquelles il va pouvoir s'appuyer dans son nouveau cadre scolaire, notamment à l'écrit. En revanche un EANA n'ayant jamais été scolarisé dans son pays d'origine a des besoins différents qui nécessitent un accompagnement plus long. En plus de compétences langagières à acquérir comme pour tout élève allophone il doit apprendre à lire et à écrire dans une langue seconde mais aussi acquérir des compétences méthodologiques et des connaissances notionnelles ; au-delà de la lecture et de l'écriture, c'est ainsi l'ensemble des matières scolaires qui est impactée par l'absence de scolarisation.

- **Les compétences langagières :**

Elles comprennent les langues en présence et le niveau de maîtrise du français. Les situations de plurilinguisme sont fréquentes mais au-delà du nombre de langues parlées, il convient d'identifier le statut sociolinguistique de celles-ci et le degré de maîtrise qu'en a l'élève. S'agit-il d'une langue vernaculaire parlée uniquement dans le milieu familial éventuellement minorée socialement dans le pays d'origine avec une situation de diglossie ? D'une langue véhiculaire

²²⁵ Une enquête réalisée par le CEFISEM dans l'Académie de Versailles en 1992, citée par Rafoni (2009, p. 22), montre qu'il s'agit du critère qui a la plus grande incidence sur la rapidité et la réussite de l'intégration de l'élève dans le système scolaire français.

du pays sans statut officiel reconnu mais très utilisée comme langue de médiation entre des communautés linguistiques différentes ? D'une langue enseignée qui fait l'objet d'un apprentissage structuré et dans laquelle l'élève a développé des compétences métalinguistiques ? D'une langue vivante enseignée qui n'est pas pratiquée en dehors du cadre scolaire ? Par ailleurs, ces langues peuvent être plus ou moins proches du français et il convient de prendre en compte leur degré de xénité (Dabène, 1994) à l'oral comme à l'écrit.

De plus, les EANA ne sont pas tous débutants en français, certains peuvent arriver en ayant une maîtrise partielle, au moins à l'oral, soit parce que cette langue est déjà parlée dans la famille, soit parce qu'elle constitue une langue seconde dans le pays d'origine, soit enfin parce qu'elle a fait l'objet d'un apprentissage préalable comme langue étrangère. Le niveau en français est donc variable d'un élève à l'autre et des écarts existent entre la maîtrise de l'oral et de l'écrit. Ainsi certains élèves ont une bonne connaissance apparente du français à l'oral en situation de communication ordinaire mais peu voire pas de maîtrise de l'écrit, comme nous l'avons souligné. Cette compétence à l'oral ne constitue donc pas un avantage et n'est en rien un gage de réussite scolaire.

Ces trois critères combinés nous permettent d'établir des profils d'élèves et ainsi de préciser les objectifs d'apprentissage qui leur sont dévolus. Pour terminer, il importe de rappeler que la difficulté de mise en œuvre d'une formation en FLSco réside pour partie dans le fait que ces élèves d'âges et de niveaux différents sont souvent accueillis en même temps dans les dispositifs. Même s'il est, dans certains cas, possible de constituer des groupes de niveaux ou de besoins, et s'il existe des UPE2A-NSA dans certains établissements, la forte hétérogénéité constitutive des UPE2A nécessite la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée dans les programmes de formation. Cette hétérogénéité ne peut donc être occultée par le concepteur car elle a une incidence sur les modalités didactiques et pédagogiques d'élaboration de programme de formation. Elle impose également d'établir pour partie des objectifs d'apprentissage communs à différents profils d'élèves et de privilégier des situations scolaires transdisciplinaires.

1.2.3. Privilégier les situations scolaires transdisciplinaires

L'une des difficultés pour l'enseignant en FLSco est de parvenir à délimiter son champ d'intervention par rapport aux autres enseignants en classe ordinaire mais aussi de construire un cours qui puisse répondre aux besoins de tous les élèves accueillis en UPE2A sans basculer systématiquement dans un français généraliste gommé de toute ancrage scolaire. Une option possible est de donner la priorité aux situations scolaires transdisciplinaires qui constituent en

quelque sorte le socle de tout ou partie des matières enseignées. Ces situations peuvent s'inscrire dans des routines langagières et méthodologiques propres à l'école sans être trop apparentées à un champ disciplinaire. C'est le cas par exemple de l'utilisation du manuel scolaire ou de la gestion de la trace écrite finale dans le cahier, situations que nous avons mises en exergue au cours de l'analyse et que nous présentons successivement pour illustrer notre propos.

Exemple 1 - L'utilisation du manuel scolaire (CE / PE / PO) :

Il est possible de relever des invariants communs aux différents manuels et d'établir un certain nombre d'objectifs prioritaires concernant leur utilisation. L'étude du sommaire constitue ainsi une entrée pertinente déjà soulignée par Boyzon-Fradet (1997). Elle permet en effet d'étudier l'organisation globale du manuel à partir du titrage ; elle offre également la possibilité d'analyser avec les élèves les différents systèmes de numérotation utilisés pour hiérarchiser les informations et les éléments typographiques « indiciels » nécessaires pour se repérer, indices également utiles pour gérer le cahier, nous y reviendrons. De même, un travail sur les parcours de lecture dans les manuels, permet d'identifier l'organisation-type d'un chapitre, de repérer les facilitateurs pédagogiques utiles à l'élève allophone et plus spécifiquement de le familiariser avec l'organisation des éléments textuels et sémiotiques sur une double-page. Cette dernière permet d'appréhender le titrage des documents, les différentes représentations sémiotiques, la diversité des blocs textuels, les questions et consignes et les stratégies de lecture à mettre en œuvre en fonction de celles-ci comme l'a montré notre analyse.

Sur le plan linguistique les élèves sont ainsi amenés à travailler sur :

- la nominalisation à travers les titres,
- les connecteurs spatiaux pour localiser les éléments,
- la dénomination des nombres pour les numéros de pages,
- le métalangage en lien avec le texte de leçon (*chapitre, titre, page, partie, sous-partie, ...*) et plus largement l'univers scriptural (*gras, souligné, en couleur, en colonnes, encadré, etc.*)
- le repérage, la dénomination et la fonction des blocs textuels (acculturation aux différents genres écrits scolaires),
- la dénomination de différentes représentations sémiotiques et leur description succincte éventuelle,
- le lexique des consignes,
- les phrases interrogatives à travers les questions posées sur les documents.

Exemple 2 – La gestion de l’écriture de la leçon (CO, CE, PE) :

Dans toutes les disciplines, les enseignants de collège posent certaines exigences méthodologiques concernant la tenue du cahier et notamment la copie de la leçon comme l’a révélé l’analyse des interactions verbales. Au collège, la leçon n’est pas encore réalisée par l’élève lui-même à partir de la prise de notes. Elle peut être parfois dictée en fin de cycle quatre mais le plus souvent elle est recopiée. Elle est soigneusement organisée par l’enseignant qui y consacre un certain temps en classe pour faire acquérir des habitudes méthodologiques aux élèves. L’étude de ces situations de communication spécifiques doit permettre à l’élève allophone de mieux comprendre ces interactions verbales qui s’insèrent dans la séance de classe, mais aussi de mieux gérer son cahier en respectant les habitudes de la culture scolaire française. Ces situations illustrent bien par ailleurs le caractère oralographique des interactions verbales en classe, en relation avec un objet scolaire spécifique (le cahier) et un genre de texte particulier (la leçon). Selon le niveau des élèves, il est possible d’approfondir plus ou moins le travail sur cette trace écrite et de dépasser ainsi les compétences méthodologiques pour s’intéresser aux caractéristiques linguistiques du texte expositif (valeurs du présent, chaîne anaphorique, emploi des articles, subordonnées relatives, ordre des constituants de la phrase, connecteurs, etc.).

Cet intérêt pour les situations scolaires transdisciplinaires fait écho aux réflexions menées à l’échelle européenne sur les compétences langagières indispensables à la réussite scolaire des élèves, qui requiert, selon les auteurs, « de nouveaux éclairages ainsi qu’une perspective globale et interdisciplinaire » (Beacco et *al.*, 2015, p. 7).

Les objectifs prioritaires d’une formation dépendent donc de critères clairement identifiés que chaque enseignant doit fixer en fonction du profil de ses élèves et du temps de formation dont il dispose, se plaçant ainsi résolument dans la perspective d’un enseignement sur objectifs spécifiques. À cette fin, l’existence d’un référentiel de situations scolaires et des compétences associées constituerait un outil didactique précieux, nous y reviendrons *Infra*.

1.3. Choix didactiques : combiner les approches

Le positionnement du FLSco à la croisée de différents champs disciplinaires l’inscrit dans une perspective pluriméthodologique et éclectique assumée et même revendiquée par les auteurs (Verdelhan-Bourgade, 2002a, Cherqui & Peutot, 2015), la variété des entrées didactiques permettant de répondre à la pluralité des besoins d’un public très hétérogène. Les apports de la DFLM en enseignement de la lecture-écriture sont ainsi indispensables pour travailler avec les

élèves allophones non scolarisés antérieurement. Nous reproduisons ci-dessous un tableau proposé par Cherqui & Peutot (*op. cit.*, p. 110) qui permet d'identifier des objectifs généraux en FLSco, les activités langagières qui s'y rapportent ainsi que les multiples entrées didactiques possibles :

Objectif social	Tâches sociales	Entrées didactiques	Activités langagières	Supports	Champs didactiques
Communiquer dans la vie quotidienne	Reproduire S'exprimer	Communicative Interculturelle	CO/PO/IO ²⁰ CE (non lecteurs)	Dialogues Manuels de FLE Documents authentiques ou fabriqués	FLE-approche communicative Approche plurilingue
Communiquer dans l'école/vivre sa vie d'élève	Reproduire S'exprimer Analyser	Communicative Interculturelle	CO/CE/PO/IO	Jeux de rôles Vidéos de classe Documents authentiques ou fabriqués de l'école	FLE-FOS Approche plurilingue
Réaliser des projets avec d'autres camarades	Agir Interagir Produire	Actionnelle	CO/IO/CE IE/PE/PO	Projets d'élève, de groupe, de classe	Pédagogie du projet FLE-approche actionnelle
Suivre des cours en classe ordinaire	Lire Analyser Comprendre	Lexicale Discursive	CO-CE Compétence oralographique	Manuels de classe ordinaire	FLSco FLM Toutes disciplines
Traduire la communication scolaire à ses parents	Analyser Comprendre Interpréter Traduire	Grammaticale Interculturelle	CO/CE/MO	Documents authentiques de la communication scolaire	Approche plurilingue
Faire des exercices, subir des évaluations, passer des examens	Comprendre Reproduire Produire	Lexicale Discursive Grammaticale	CE/PE	Exercices Tests et épreuves d'examen	FLM Toutes disciplines
Utiliser des outils numériques et connectés	Comprendre Interagir Produire	Lexicale Discursive Communicative	CE/IE CO/IO	Ordinateur connecté Médias numériques Réseaux sociaux	FLM FLE Toutes disciplines

Ce tableau constitue un outil utile pour mettre en place un parcours de formation qui conserve une cohérence méthodologique et éviter ainsi l'écueil cumulatif sans réflexion globale par ailleurs.

Toutefois, selon nous, la DDLC doit demeurer le cadre de référence principal afin d'éviter toute ambiguïté avec les objectifs notionnels que s'assignent les différentes disciplines scolaires. C'est bien sur le plan langagier que se déploient la plupart des objectifs visés et le CECRL constitue un outil didactique de référence communément mobilisé en FLSco, les compétences

visées se construisant généralement en lien avec les activités de communication langagière. La notion de tâche permet de dépasser une approche uniquement langagière en insistant sur l'action finalisée d'un ou plusieurs acteurs pour parvenir à un résultat donné, « la nature des tâches [pouvant] être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières » (CECRL, p. 121). Ainsi l'approche actionnelle préconisée fait écho à la dimension praxéologique des apprentissages scolaires en prenant également en compte les tâches non verbales. On peut dès lors considérer que l'élève, acteur social particulier, doit apprendre à accomplir des tâches de type scolaire, seul ou en groupe, dans différentes situations. Réaliser un schéma, utiliser un microscope, faire un graphique ou commenter un graphique sont de ce point de vue des activités qui peuvent être considérées comme des tâches ayant une finalité intrinsèquement scolaire et à partir desquelles il est possible d'établir des objectifs langagiers, culturels et méthodologiques dans le cadre d'un cours de FLSco. Ce positionnement dans le champ de la DDLC n'empêche pas d'autres emprunts didactiques par ailleurs ni une prise en compte de la logique disciplinaire dans laquelle s'actualisent les compétences langagières.

Nous considérons dès lors que les solutions pour l'élaboration des cours sont à chercher essentiellement dans le champ des didactiques du français (FLE, FLS, FLM) en s'appuyant éventuellement sur certains objets mobilisés dans les disciplines scolaires pour construire les contenus et en veillant à ne pas contrevenir à la logique didactique des différentes matières. Ce cadre didactique établi, il est possible de puiser dans différentes approches qui peuvent se combiner entre elles :

- la perspective actionnelle,
- l'approche communicative,
- la pédagogie de projet,
- la pédagogie interculturelle,
- la pédagogie coopérative,
- la démarche intégrative en littéracie²²⁶,
- la simulation globale.

Parmi toutes ces démarches d'enseignement nous souhaitons nous arrêter sur l'approche

²²⁶ La démarche intégrative ou interactive en l'enseignement de la lecture-écriture aux élèves natifs porte simultanément et en interaction sur les niveaux du code (déchiffrage syllabique) et du sens. Les élèves sont amenés à explorer des phrases et des textes écrits pour permettre de travailler les compétences syntaxico-sémantiques de la lecture. Parallèlement ils étudient le déchiffrage des mots afin de construire les compétences grapho-phonémiques indispensables à l'identification de mots par la voie indirecte. Dans cette approche interactive, l'acculturation aux différents écrits est par ailleurs essentielle. De même la composante métacognitive permet de développer une conception réflexive de l'apprentissage de la lecture.

interculturelle qui nous paraît une piste intéressante à retenir pour analyser les situations scolaires. Dans la continuité de l'outil *Comparons nos langues* (Auger, 2005) qui propose une démarche d'enseignement du français aux élèves allophones basée sur la comparaison entre les langues (structures syntaxiques, phonétique, lexique, sens de l'écriture, etc.) et les habitudes socioculturelles (salutations, proxémique, etc.), il peut être judicieux de mettre en place des activités de comparaison sur des objets scolaires, des modalités d'enseignement, des rituels scolaires, des organisations de classe, etc. Ainsi les élèves sont amenés à comparer différentes pratiques scolaires avec celles qu'ils découvrent en France et la comparaison devient un « outil méthodologique » (Cuq, 2014) mobilisable en FLSco pour prendre un recul réflexif sur les situations scolaires vécues. Cette démarche ne vise pas à hiérarchiser les éléments comparés mais à mettre en exergue les points communs et les différences et permettre une mise à distance réflexive utile au développement de la clarté cognitive (Downing et Fijalkow). Elle change par ailleurs le rapport entre l'enseignant et les élèves, qui deviennent à leur tour détenteurs d'un savoir qu'ils peuvent partager. Elle constitue également selon nous une alternative intéressante pour étudier des objets disciplinaires sans empiéter sur les compétences travaillées en classe ordinaire et s'inscrit dans une perspective transdisciplinaire. Elles mobilisent enfin *a minima* la capacité à dénommer les éléments comparés et à verbaliser des actions, ce qui permet l'acquisition d'un lexique scolaire spécifique.

On peut ainsi comparer des couvertures ou des doubles-pages de manuels scolaires, différentes organisations de classe ou des exemples d'interactions verbales de différents pays, les ressources disponibles en ligne permettant d'accéder assez facilement à ce type de données. Mais il est également possible de mettre en regard des représentations sémiotiques comme les écritures fractionnaires, la représentation de planisphères selon les régions du monde, les grandes périodes établies en histoire, etc.

Pour terminer, nous considérons que l'organisation des enseignements en FLSco ne peut faire l'économie d'une pédagogie différenciée en raison de la très grande hétérogénéité du public-cible accueilli en UPE2A déjà évoquée :

" La pédagogie différenciée est une démarche qui consiste à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage pour permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de compétences, aux savoirs hétérogènes d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs. " (IGEN, 1980, cité par Barré-De Miniac, 1989, p. 120)

La différenciation n'est donc pas une individualisation des parcours mais une intervention sur des variables de l'enseignement à partir d'un objectif d'apprentissage commun. Elle peut être mise en œuvre à différents niveaux (Przesmycki, 2004) : les démarches d'enseignement, les

outils et supports d'apprentissage, les modalités de travail (collectif, en ateliers, individuel, en groupes, en tutorat, etc.), la gestion et l'alternance des temps, l'organisation de l'espace, la passation des consignes, les modalités d'évaluation, etc. En fonction du projet de formation et des profils des apprenants, le concepteur peut s'appuyer sur une ou plusieurs de ces variables pour leur permettre aux élèves d'atteindre les objectifs visés par le chemin qui leur convient le mieux.

1.4. Quelles activités avec quels supports ?

Une fois les objectifs définis, la programmation établie et l'organisation des séances structurée, reste la phase d'élaboration des contenus des séances à partir de deux axes complémentaires : les activités proposées et les supports pédagogiques associés.

1.4.1. Des activités issues de la didactique des langues

Sur le plan des activités et exercices proposés, là encore, la didactique des langues offre un large panel de possibilités (exercices structuraux, exercices d'appariement, exercices à trous, QCM, questions ouvertes, etc.) dans lequel le concepteur de la formation peut puiser. Comme en FOS, la plupart des activités utilisées en DDLC conservent donc leur pertinence en FLSco. Un intérêt particulier peut être porté aux activités de repérage qui permettent d'analyser les situations scolaires au niveau macro. Une telle « approche de "conscientisation" (...) vise à faire prendre conscience à l'élève de la complexité et de la multitude des tâches à gérer, et à l'aider à gérer cette complexité » (Cherqui & Peutot, 2015, p. 120). On veillera également à prendre en compte l'imbrication des activités de communication langagière en classe, leur multicanalité ainsi que les aspects praxéologiques et plurisémiotiques que nous avons plusieurs fois soulignés. Pour cela, en plus des activités de repérage, des activités de transcodage entre les registres sémiotiques et de verbalisation à partir des objets et des actions sont à privilégier.

1.4.2. Didactisation des données : document authentique ou document fabriqué ?

Un travail de sélection et de didactisation des données issues du terrain s'avère nécessaire et des interrogations apparaissent quant au traitement à opérer sur ces données²²⁷. Lesquelles retenir par rapport aux objectifs fixés ? Faut-il les utiliser brutes ou les simplifier ? Tous les documents créés doivent-ils être nécessairement authentiques ? Comment adapter le document

²²⁷ Comme en FOS, le concepteur est amené à concevoir tout ou partie des supports pédagogiques en raison d'une offre éditoriale limitée en FLSco et d'une inadéquation des supports de FLE pour répondre aux besoins des élèves allophones.

au niveau linguistique des apprenants sans le dénaturer ? Comment introduire et exploiter les documents conçus dans les activités pédagogiques ? Autant de questions qui ne sont pas spécifiques au FLSco mais qui doivent nécessairement être posées.

Nous avons montré au cours des différentes analyses la complexité de la langue de scolarisation, à l'oral comme à l'écrit. L'utilisation de données brutes sans aucun traitement apparaît donc peu judicieuse, surtout si les élèves sont débutants ou aux niveaux A du CECRL en français, ce qui est fréquemment le cas. Les activités et les supports proposés doivent en effet se situer dans la zone proximale de développement (Vygotski, 1934) des élèves afin de leur permettre de construire dans un premier temps leurs compétences collectivement et avec l'étayage de l'enseignant par le biais de la médiation langagière. Nous pouvons dès lors envisager trois options possibles pour créer des documents pédagogiques adaptés :

- Utiliser des données brutes mais les exploiter dans le cadre d'activités de repérage et d'analyse du contexte ;
- Didactiser des données authentiques, soit pour adapter le document au niveau des élèves, soit pour isoler tel ou tel élément de la situation ou du discours. Les opérations possibles sont alors variées : sélection, reformulation, outils d'aide à la compréhension (lexique, transcription), adaptation des modalités de diffusion (transcription des documents audio, arrêts sur image, écoutes multiples) ;
- Fabriquer des documents en réalisant des reconstitutions à partir des données brutes, comme le font généralement les éditeurs de FLE pour les niveaux les plus élémentaires.

Faupin (2015, p. 521) propose ainsi de « littéraciser » l'extrait d'un échange afin de concevoir un dialogue didactique plus accessible en gommant certaines caractéristiques de l'oral « tout en conservant certains aspects des interactions scolaires réelles ». De même, pour développer la compétence scolaire des élèves allophones, Parpette & Bouchard (2008) proposent de recourir à des reconstitutions réalisées à partir d'enregistrements de classes ordinaires non compréhensibles en l'état en raison de leur complexité linguistique et discursive. Dans le cadre d'une approche similaire, Parpette et Peutot (2005) travaillent à partir d'enregistrements authentiques mais envisagent de procéder en deux temps pour aborder leur complexité par étapes : dans un premier temps une phase de simplification par suppression d'énoncés, puis une seconde phase de reconstitution en réintroduisant progressivement les énoncés supprimés. Cette didactisation des enregistrements de classe rejoint la proposition de Weber (2008, p. 177) d'exploiter les discours oraux en les fragmentant et en effectuant des arrêts sur certains segments de parole pour avoir une meilleure connaissance des marques de l'oral à différents

niveaux (discursif, syntaxique, phonétique, paraverbal et non verbal).

L'exploitation de ressources vidéo ouvrent de plus grandes possibilités didactiques car elle permet de se focaliser sur le contexte d'enseignement dans un premier temps avant d'étudier les discours qui y circulent. Le concepteur peut également cibler les situations où les élèves sont en action (TP, manipulation de l'outil informatique, réalisation d'un croquis, etc.) et celles où des documents sémiotiques structurent les interactions verbales.

Ces différentes propositions concernent plus spécifiquement les interactions orales mais la question de la didactisation doit également se poser à l'écrit pour les différents supports pédagogiques utilisés ainsi que pour la grande variété de genres de textes et de représentations sémiotiques qui circulent dans les disciplines scolaires.

Reste la phase d'évaluation que nous n'abordons ici que très brièvement. S'il est nécessaire de procéder comme dans toute formation linguistique à une évaluation des compétences travaillées de manière formative et sommative, l'efficacité de celle-ci doit également pouvoir se mesurer en classe ordinaire. Un regard croisé entre l'enseignant en FLSco et l'enseignant de la discipline s'avère alors indispensable et des phases d'observation directe de l'élève en situations scolaires par l'enseignant d'UPE2A ouvrent selon nous des perspectives intéressantes.

2. Transposition des démarches du FOS en contexte scolaire : à quelles conditions ?

L'élaboration de contenus de formation en FLSco en appui sur le FOS nécessite on s'en doute certaines adaptations : concevoir une formation pour des adultes en situation professionnelle ou une formation pour des enfants en milieu scolaire ne relève pas de la même dynamique, même si les étapes de la démarche sont sensiblement identiques. Nous examinerons tout d'abord les points de vigilance qu'il nous semble important d'avoir à l'esprit dans la mise en œuvre en contexte scolaire. Suivront trois propositions qui, selon nous, permettraient de faciliter ce transfert méthodologique d'un champ à un autre : l'identification d'un opérateur institutionnel, l'élaboration d'un socle commun de compétences pour les élèves allophones au niveau national et la création d'une banque de ressources afin de faciliter l'accès aux données authentiques.

2.1. Les obstacles à la mise en œuvre

En contexte scolaire, au cours de la mise en œuvre de la démarche de conception de formation, le concepteur peut se trouver confronter à des difficultés opérationnelles mais aussi

méthodologiques qui nous sont apparues au fil de notre recherche et que nous synthétisons à présent :

- **Le degré d'expertise théorique et méthodologique :**

Les références théoriques convoquées dans le domaine du FOS sont multiples et pluridisciplinaires : linguistique, didactique des langues, sociologie du travail, psychologie sociale, ergonomie, etc. Toutes les démarches proposées nécessitent également la maîtrise de techniques et de méthodes de recueil et de traitement de données variées et de solides connaissances en analyse de discours, incontournables dans la phase d'analyse. Le concepteur de la formation doit donc disposer d'un degré d'expertise élevé comme le souligne Tourmen (2014, p. 16) dans le cadre de la didactique professionnelle :

« Dans cette tradition où l'analyse du travail précède la formation, qui reste fondatrice en didactique professionnelle, le rôle du formateur est celui d'un enquêteur/analyste capable d'observer des professionnels en activité, ce qui implique des compétences en analyse du travail et la capacité à utiliser le cadre théorique proposé. Il n'est d'ailleurs pas anodin que, dans la plupart des travaux cités, les formateurs soient aussi chercheurs ou aient travaillé en collaboration avec des chercheurs. »

Cette expertise est également attendue dans la phase de conception de la formation qui se situe au niveau de l'ingénierie pédagogique. Il faut pouvoir sélectionner les objectifs et les contenus à partir des données analysées, organiser le plan de la formation, élaborer les supports, construire les activités et concevoir les modalités d'évaluation. Comme en FOS, en FLSco l'enseignant-concepteur doit par conséquent disposer d'une solide assise théorique et méthodologique dans le champ de la DDL pour y parvenir de manière efficace, ce qui pose la question de sa formation initiale ou continue. L'élaboration d'un programme de formation n'est donc pas à la portée de tous les enseignants et nécessite d'avoir reçu au minimum une formation préalable en FOS comme le proposent certains cursus de Master en DDL-FLE. On pourrait penser que les enseignants d'UPE2A sont mieux armés, mais tous n'ont pas suivi une formation supérieure en FLE/FLS et de plus il n'est pas rare qu'ils soient débutants dans l'enseignement. Les exigences de la démarche de conception d'une formation peuvent donc être hors de portée pour une part d'entre eux, d'autant que cela demande un temps conséquent pour y parvenir.

- **La gestion du temps :**

La question du temps nécessaire à la conception est centrale en ingénierie de la formation et il existe une tension entre l'exigence qualitative de la démarche et le temps effectif dont dispose le concepteur. La présentation souvent synoptique de la démarche du français sur objectif spécifique en quelques grandes étapes clés pourrait laisser penser qu'il s'agit d'un processus aisément applicable quel que soit le contexte de mise en œuvre. Or, le recueil et l'analyse des

données constituent une étape qui s'avère longue et complexe. La phase d'ingénierie pédagogique qui suit, si elle doit être intégralement réalisée par le concepteur, peut être également très chronophage. En effet, au-delà de la définition des objectifs et des contenus, il doit être en mesure d'élaborer les supports pédagogiques en didactisant les données brutes collectées.

- **La délimitation des aires d'intervention entre FLSco et classe ordinaire :**

Les démarches d'ingénierie de formation développées constituent des modèles généralistes qui ont vocation à être mis en œuvre dans tous les secteurs professionnels et dépassent la variété des cas. L'enseignant-concepteur de la formation peut donc avoir une connaissance approfondie du domaine d'activité en jeu et le cours de FOS, qui cible avant tout des compétences langagières, ne doit pas se substituer au cours dans la discipline qui vise l'acquisition de notions et de concepts (Mangiante et Parpette, 2004).

En FLSco, la question se pose de manière plus aigüe car la langue de scolarisation ne concerne pas uniquement l'enseignant d'UPE2A mais aussi les enseignants de toutes les matières dans lesquelles est inclus l'élève allophone : comme le souligne le législateur, la scolarisation de l'EANA « est de la responsabilité de l'ensemble de l'équipe éducative » (MENESR, 2012a). On peut donc se poser la question de la répartition des objectifs d'apprentissage entre l'UPE2A et la classe ordinaire, *a fortiori* pour les élèves ayant des besoins cognitifs et notionnels importants, quand le retard scolaire est trop important par rapport à la classe d'âge. Cette interrogation doit s'inscrire dans le cadre plus large de la phase de conception de la formation au cours de laquelle la définition des besoins d'apprentissage nécessite la collaboration des autres enseignants. Celle-ci permet de mieux identifier les situations cibles à travailler prioritairement et de mieux respecter la logique disciplinaire dans laquelle s'inscrivent les activités langagières. La constitution d'équipes pluridisciplinaires apparaît dès lors comme une nécessité.

- **L'accès aux données :**

Enfin, l'accès au terrain et aux données nous apparaît comme une difficulté particulière dans le contexte scolaire. S'il existe un grand nombre de données très facilement accessibles dans ce domaine (programmes, manuels, cahiers d'élèves, ...), le recueil des interactions verbales en situations de classe, et plus largement dans d'autres lieux scolaires (vie scolaire, cantine, secrétariat, infirmerie, bureau du CPE), est en revanche beaucoup plus problématique : d'une part parce qu'il est toujours difficile de se faire ouvrir la porte d'une salle de classe et d'obtenir toutes les autorisations nécessaires (enseignant, direction de l'établissement, parents), d'autre part parce que cela nécessite des compétences techniques pour la manipulation du matériel de

captation dans des lieux variés (salle de classe, salle de sport, salle de TP, salle pupitre, ...). De plus, l'observation de séances impose des contraintes de disponibilités car il est impératif de s'adapter à l'emploi du temps des enseignants de classe ordinaire, ce qui n'est pas toujours possible si le concepteur est lui-même enseignant.

Nous n'avons pas nous-mêmes été confrontée à l'ensemble de ces obstacles car l'élaboration du projet dans le cadre d'une recherche permet de disposer d'un cadrage théorique et méthodologique préalable et d'inscrire le projet d'élaboration dans un temps long. De plus, notre position dans l'institution et le réseau professionnel dont nous disposons ont facilité l'accès aux classes. Toutefois, dans la réflexion menée sur les besoins prioritaires, un regard croisé avec des enseignants spécialisés dans les trois disciplines aurait probablement été d'un certain intérêt, malgré notre formation pluridisciplinaire.

2.2. Le CASNAV : un opérateur institutionnel à mobiliser

En FLSco l'élaboration d'une formation ne s'inscrit ni dans une logique marchande d'offre ou de demande comme en FOS, ni sous l'impulsion forte d'instances institutionnelles comme c'est le cas en FOU. Dans le cadre scolaire, on n'imagine guère un établissement formuler une demande ciblée de formation pour les élèves allophones qu'il accueille sur le modèle de ce que font certaines universités pour leurs étudiants étrangers. De même, peu d'enseignants d'UPE2A disposent du temps et des compétences nécessaires pour mener un tel projet. Au niveau national, si l'institution éducative exprime, à travers les circulaires officielles, la nécessité de proposer aux EANA un enseignement spécifique en FLS/FLSco, il n'existe pour autant aucune déclinaison curriculaire institutionnalisée. Entre ces perspectives locale et nationale, il nous paraît judicieux de considérer la question de l'ingénierie pédagogique et de sa mise en place effective à une échelle intermédiaire : l'académie. C'est à ce niveau que se situent les CASNAV (qui ont entre autres missions celle de former les différents acteurs concernés par la scolarisation des EANA²²⁸ et de diffuser et concevoir des outils spécifiques comme le précise la circulaire actuellement en vigueur :

« Le CASNAV est un centre de ressources pour les personnels, les écoles et les établissements (...). Il assure la formation des enseignants et met à leur disposition une documentation et des outils spécialisés. » (MENESR, 2012b)

Il peut donc être le relais des établissements accueillant des EANA mais aussi des enseignants

²²⁸ Nous ne citons ici que les élèves nouvellement arrivés en France qui sont au cœur de notre projet de conception de formation mais nous ne perdons pas de vue les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV) qui sont un autre public à besoin éducatif particulier pour lequel les CASNAV sont missionnés et qui par ailleurs sont également concernés par la problématique de la maîtrise de la langue de scolarisation.

en UPE2A qu'il fédère à l'échelle académique afin de faire émerger des demandes de formation en FLSCO.

De plus, les équipes des CASNAV peuvent prendre part à la phase d'élaboration de ces formations car elles disposent généralement d'une certaine expertise pédagogique, d'une bonne connaissance des EANA et de leurs besoins et les formateurs, formés à la didactique des langues, ont souvent enseigné dans les dispositifs UPE2A ; ils sont donc à même de s'emparer d'une démarche type de conception de formation pour répondre aux besoins du terrain, d'autant que les partenariats avec les universités dans le cadre de recherche-actions sont encouragés par l'institution. La relative autonomie des CASNAV sur le plan pédagogique leur permet également de mettre en œuvre des projets de conception de formations ou d'outils en mobilisant des équipes d'enseignants. Nous pouvons ainsi citer trois exemples de projets collaboratifs (parmi beaucoup d'autres) pour appuyer notre proposition de faire de cette instance un opérateur capable de s'emparer de la démarche du FOS et de la décliner en FLSCO. Le CASNAV de Créteil a coordonné, sous la direction de Laurence Corny, la création d'un ensemble de séquences didactiques intitulé *Premiers pas dans les disciplines* qui permet de travailler la compréhension de textes disciplinaires extraits de manuels scolaires pour les EANA dans le premier degré²²⁹. De son côté le CASNAV de Paris a publié *Questionner, Observer, Décrire*, un outil pédagogique permettant aux EANA du secondaire découvrir le milieu professionnel²³⁰. Enfin le CASNAV de Lille est à l'origine de la publication de deux outils par Canopé sur la question spécifique de la littératie en FLS/FLSCO : *Entrer dans la lecture en FLS*²³¹ et *Écrire en FLS et FLSCO*²³².

C'est donc bien au niveau académique via les CASNAV que se joue une partie de la mise en œuvre opérationnelle de la didactique du FLSCO²³³. Ils peuvent formuler ou fédérer des demandes de formation en lien avec les acteurs de terrain et ils constituent des opérateurs potentiels en ingénierie de formation pouvant mettre en œuvre ces projets de manière effective en collaboration avec des enseignants d'UPE2A et de classes ordinaires avec l'appui des institutions universitaires.

²²⁹ Disponible sur le site du CASNAV de Créteil : <http://casnav2.ac-creteil.fr/spip/spip.php?rubrique211>

²³⁰ Disponible sur le site du CASNAV de Paris : https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p2_1682085/16-ateliers-pour-mieux-comprendre-le-monde-du-travail

²³¹ Disponible aux éditions Canopé : <https://www.reseau-canope.fr/notice/entrer-dans-la-lecture-en-fls.html>

²³² Disponible aux éditions Canopé : <https://www.reseau-canope.fr/notice/ecrire-en-fls-et-flsco.html>

²³³ Nous pouvons toutefois souligner la difficulté à faire rayonner ces projets d'ingénierie pédagogique au-delà de l'échelle académique à laquelle ils sont conçus. Même si le développement des sites internet des CASNAV permet de leur apporter plus de visibilité, il n'existe pas de plateforme ni de réseau institutionnel qui pourrait fédérer et diffuser de telles initiatives à l'échelle nationale, ce que nous trouvons regrettable.

2.3. Engager une démarche de référentialisation en FLSco à l'échelle nationale

Nous l'avons déjà souligné (voir *Supra* Chap. I, section 3.2.), le législateur ne prévoit aucun programme spécifique pour les élèves allophones et à ce jour, il n'existe aucun référentiel national officiel qui pourrait constituer une base curriculaire pour les enseignants exerçant en UPE2A malgré les recommandations de l'IGEN (2009). Cette carence relève selon nous avant tout d'un manque de volonté politique car la recherche en FLSco est à présent suffisamment développée pour qu'un tel projet soit mené, d'autant qu'à l'échelle académique certains CASNAV proposent déjà des référentiels. Ceux-ci n'ont cependant aucun caractère obligatoire et ne bénéficient pas d'une diffusion large, l'absence de pilotage national des CASNAV ne permettant pas de fédérer ces travaux et de les diffuser à grande échelle.

En FOS la référentialisation des compétences langagières en lien avec certaines activités professionnelles, entreprise depuis plusieurs années (voir *Supra* Chap. II, sous-section 2.4.1.), constitue un outil précieux pour définir les objectifs d'un programme de formation. Un projet équivalent en FLSco pour la scolarisation des élèves migrants nécessiterait au préalable de collecter et d'analyser les discours oraux et écrits en lien avec les tâches réalisées dans les situations scolaires des différents niveaux. Ce recueil de données permettrait ensuite d'établir un inventaire des compétences pragmatiques, culturelles et linguistiques mobilisées mais aussi des compétences méthodologiques attendues des élèves dans les différentes situations de communication scolaire.

Notons qu'une réflexion similaire a été engagée à l'échelle européenne dans la perspective de l'élaboration d'un curriculum en langue de scolarisation afin de « définir des objectifs pour l'apprentissage linguistique dans les matières, puis (...) décrire ce que les apprenants doivent faire pour atteindre les objectifs communicationnels de la matière qu'ils étudient » (Beacco et al., 2015, p. 90). Toutefois ce projet n'a pu aboutir en raison de la trop grande différence entre les différents contextes nationaux²³⁴. C'est donc à l'échelle nationale qu'une telle entreprise peut être envisagée afin de sélectionner des objectifs disciplinaires mais aussi transversaux sur les plans langagier, culturel, méthodologique et ainsi d'établir un référentiel commun par cycle ou par niveau. Ce projet nécessite la mobilisation d'équipes pluridisciplinaires et doit s'inscrire dans une réflexion transversale sur l'ensemble des matières de manière à identifier les invariants. Par ailleurs il convient de ne pas se limiter aux situations de classe et d'envisager dans une perspective plus large l'ensemble des situations auxquelles sont confrontés les élèves

²³⁴ Des études ont cependant été menées dans quatre matières scolaires (histoire, mathématiques, sciences et littérature) afin de rendre explicites les objectifs linguistiques dans ces disciplines, dans une perspective large, en lien avec les contenus et les opérations cognitives mobilisées (*ibid.*)

dans l'enceinte d'un établissement scolaire dans des lieux et avec des acteurs différents (vie scolaire, infirmerie, salle de permanence, cantine, secrétariat, intendance, etc.).

L'élaboration d'un tel outil constituerait également un outil précieux pour la formation des enseignants de classe ordinaire afin de les sensibiliser à « la part langagière » (Boutet, 2001) à l'œuvre dans leur discipline et plus largement aux compétences que recouvre le FLSco. Ceux-ci se focalisent encore souvent sur les contenus notionnels qu'ils doivent transmettre et considèrent que les apprentissages langagiers sont de la responsabilité des enseignants de langue. Quand ils y sont sensibles, ils ne se sentent pas nécessairement légitimes dans le domaine de la langue. En outre leurs interventions ne sont pas préparées ni structurées et elles sont généralement consécutives à une difficulté linguistique pressentie ou constatée, notamment sur le plan lexical comme nous l'avons relevé dans notre corpus. Une démarche de référentialisation qui associerait les enseignants de toutes les matières permettrait donc de les sensibiliser à la place et l'emploi de la langue dans l'enseignement-apprentissage des connaissances et compétences disciplinaires. Un tel référentiel pourrait être utilisé en formation initiale comme en formation continue, dans le cadre de la prise en charge des élèves allophones mais aussi plus largement de tous les élèves.

2.4. Créer une banque de données

Nous avons noté dans les obstacles à la mise en œuvre de la démarche la difficulté d'accéder à certaines données (les enregistrements de séances de classe notamment) mais aussi le caractère chronophage de la phase de collecte avec des contraintes matérielles et organisationnelles fortes. De plus, la prise en compte de la dimension praxéologique et plurisémiotique des situations scolaires nécessite de réaliser des enregistrements vidéo plutôt que des captations uniquement audios, ce qui complexifie encore la tâche du concepteur. Pourtant l'analyse des situations issues du terrain est une étape incontournable. On peut dès lors envisager des alternatives afin de faciliter ce recueil de données. En effet, en FOS, quand le concepteur n'a pas accès directement au terrain, il doit se montrer pragmatique et trouver une alternative en ayant recours à d'autres sources de données, principe qui prévaut également dans le domaine scolaire.

• Détourner les ressources existantes en didactique professionnelle :

Il est possible de se procurer facilement des enregistrements de séances initialement conçues pour la formation initiale et continue des enseignants via la *Banque de séquences didactiques* (BSD). Ce site institutionnel est géré par Canopé et propose des vidéos de classe dans les

premier et second degrés destinées à l'analyse de cas pratiques d'enseignement dans le cadre de la didactique professionnelle. Il constitue selon nous une ressource précieuse et particulièrement intéressante pour la construction d'une formation en FLSco, quand on sait la difficulté que peut présenter la réalisation d'observations directes dans les classes (accord des enseignants et des parents, disponibilités, contraintes techniques...). Il offre près de sept cents vidéos qui peuvent être utilisées à la fois pour identifier les besoins d'apprentissage des élèves allophones mais aussi comme supports pédagogiques lors de la phase d'élaboration didactique.

- **Créer une plateforme de ressources sur le modèle des sites existant dans les DNL :**

Afin de faciliter le travail du concepteur, une plateforme de ressources proposant une sélection de séances dans différentes disciplines et à différents niveaux pourrait être créée. Pourrait également y figurer une sélection de documents écrits appartenant aux différents genres de textes scolaires utilisés par les élèves (extraits de manuels, de cahier, devoirs, leçons, etc.). En effet, si la collecte des données écrites est beaucoup plus simple, elle pâtit en revanche du foisonnement de documents et supports existants parmi lesquels un sévère travail de sélection doit être effectué. Une telle plateforme se devrait de mettre en regard les discours oraux et les discours écrits qui se combinent au sein d'une même situation scolaire afin de prendre en compte la dimension oralographique des interactions verbales en classe. Cette banque de données brutes présenterait enfin, selon nous, l'avantage de laisser une certaine flexibilité à l'enseignant-concepteur dans la sélection des objectifs et l'élaboration didactique. Il pourrait ainsi s'adapter aux profils des EANA à qui s'adresse la formation, ce que ne permet pas la mise à disposition de modules de formation prêts à l'emploi. Cette mise à disposition de ressources doit cependant être combinée à la démarche de référentialisation précédemment évoquée afin de mettre en regard les objectifs prioritaires à travailler et les supports qui permettent de les mettre en œuvre.

Ces propositions visent à montrer l'intérêt d'apporter un étayage méthodologique pour faciliter la mise en œuvre de la démarche de conception de formation sur objectifs spécifiques. Elles ne permettent toutefois pas de faire l'économie d'un certain degré d'expertise chez le concepteur sur le plan méthodologique et didactique afin d'analyser les documents à disposition puis de concevoir des supports adaptés en didactisant les données proposées.

3. Bilan : une analyse holistique et didactique du FLScO

Nous voici arrivée au terme de notre recherche dont un bilan s'avère nécessaire pour examiner les apports de cette transposition de la démarche d'élaboration de formation issue du FOS au champ du FLScO ; nous les examinons successivement.

- **Un élargissement du cadre conceptuel :**

Le premier apport du FOS, tel qu'il se conçoit actuellement, réside dans la richesse de son cadre théorique qui s'est affranchi de la didactique des langues en se référant à d'autres sciences sociales comme la sociologie du travail, la psychologie sociale, l'ergonomie, etc. Ce changement de paradigme permet de rapprocher le FOS et le FLScO. Le Français sur Objectif Spécifique, tel qu'il s'est développé initialement, a peu de points communs avec le FLScO dans la mesure où il s'adresse au départ à un public allophone adulte ayant généralement un bon niveau d'étude, avec des besoins homogènes dans le cadre de formations intensives en milieu exolingue. Mais d'autres perspectives s'ouvrent progressivement avec notamment le développement du FLP qui présente plus de similitudes avec le FLScO :

Tableau n°39 - Comparaison entre le FLP et le FLScO pour les EANA :

FLP	FLScO (EANA)
Essentiellement situation endolingue. Adultes vivant et / ou travaillant en France	Situation endolingue. Enfants et adolescents qui vivent et sont scolarisés en France
Niveau de qualification et de formation initiale variable (public peu qualifié, public qualifié, étudiant en voie de qualification)	Niveau de scolarisation antérieure variable (élèves normalement scolarisés antérieurement, élèves partiellement scolarisés antérieurement, élèves non scolarisés antérieurement)
Situation d'analphabétisme et d'illettrisme possible	Situation d'analphabétisme et d'illettrisme possible
Enjeu fort d'intégration professionnelle	Enjeu fort d'inclusion scolaire
« Vaut aussi pour des publics français, devant accéder à l'emploi pour la première fois ou devant changer de poste de travail » (Mourlhon-Dallies, 2008, p. 74)	Problématique qui concerne également les élèves natifs en difficulté scolaire ou les publics natifs allophones (DROM)

Cette évolution de son champ d'intervention, conduit le FOS à sortir du cadre spécifique de la DDL, à transcender les frontières du FLM, du FLS et du FLE (Mourlhon-Dallies, 2008) et à ouvrir sa réflexion théorique. On perçoit aisément l'intérêt de cet élargissement conceptuel dans le cadre du FLScO dont la diversité des composantes en fait un objet difficile à circonscrire et complexe à analyser. L'inclusion du FLScO dans un cadre plus large, dans une perspective éclectique telle qu'elle est prônée par différents auteurs (Verdelhan-Bourgade, 2002 ; Cherqui

& Peutot, 2015), permet d'analyser l'activité des élèves en contexte scolaire dans des composantes qui dépassent la seule activité langagière, à l'instar du FOS qui appréhende l'activité de travail dans sa globalité. La prise en compte de la dimension actionnelle et praxéologique dans les activités de scolarisation en est l'une des illustrations.

• **Une approche globale du dispositif de scolarisation :**

Le FLSco n'est pas qu'une langue de communication, il est aussi langue d'information, de transmission et de représentation. Les premières propositions méthodologiques préconisaient l'identification des situations de communication scolaire et des actes de langage particuliers qui s'y réalisent en compréhension et en production (Verdelhan-Bourgade, 2002a, p. 90). Pour autant ce niveau d'analyse ne suffit pas à appréhender l'activité de l'élève dans toutes ses dimensions et à identifier les différents types de besoins d'apprentissage. En effet certaines situations ne s'analysent pas uniquement en termes d'actes de langage et nécessitent de prendre en compte les actions des élèves qui peuvent être liées à une activité langagière ou se réaliser de manière totalement non verbale. L'activité des élèves doit donc être étudiée dans ses différentes composantes au-delà des aspects langagiers et intégrer également les tâches réalisées, les outils utilisés ou encore les méthodes de travail mobilisées. Nous retenons ainsi pour le FLSco l'idée d'une approche globale qui dépasse la seule identification des situations de communication. On peut ainsi parler de « situations de scolarisation » en référence aux « situations de travail » issues de l'ergonomie du travail et de la didactique professionnelle. Nous proposons un exemple conçu à partir de notre analyse de corpus afin d'illustrer cet élargissement du cadre d'analyse :

Faire un exercice dans un manuel
<ul style="list-style-type: none">- Comprendre les informations données par l'enseignant pour situer l'exercice (numéro de page et numéro d'exercice)- Ouvrir le manuel à la bonne page et repérer l'exercice à réaliser- Comprendre la consigne écrite- Comprendre les explications ou précisions apportées par l'enseignant à l'oral (rappel de la démarche, de la notion, reformulation de la consigne, ...)- Réaliser l'activité à l'écrit en respectant les conventions- Solliciter oralement l'enseignant en cas de difficultés ou d'incompréhension- Écouter la correction orale de l'exercice proposée par un élève ou par l'enseignant (avec ou sans trace écrite au tableau)- Comprendre les informations complémentaires apportées par l'enseignant- Apporter si besoin les corrections nécessaires sur son exercice en respectant les conventions

Cette analyse d'une situation de scolarisation, habituelle en classe, permet d'identifier des besoins qui ne se traduisent pas nécessairement en termes de compétences langagières ; elle illustre les relations entre les discours (oraux et écrits) et les actions qui se succèdent. Par ailleurs elle montre la nécessité d'une contextualisation et d'une approche holistique qui évite une approche fragmentée ou réductrice des compétences mobilisées et qui permet d'aider les élèves allophones à identifier « les enchaînements implicites entre activités », caractéristiques de la routine didactique (Bouchard, 2009).

L'analyse des discours oraux et écrits permet de cibler les différentes compétences langagières nécessaires à l'élève pour être autonome dans la gestion de cette situation en lien avec certaines compétences méthodologiques (manipulation du manuel et gestion du cahier). Cela suppose la réalisation d'une investigation approfondie du terrain de la part du concepteur pour identifier et détailler ces situations de scolarisation auxquelles sont confrontés les EANA dans et hors de la classe, voire en dehors de l'établissement scolaire puisqu'une partie des tâches scolaires doivent être réalisées à la maison (réalisation de recherches, consultation de *Pronote*, réalisation de devoirs et d'exercices).

• **L'exploitation de la multimodalité des situations de scolarisation :**

L'élargissement du cadre d'analyse prôné dans les démarches du FOS et appliqué au FLSco conduit également à envisager les situations de scolarisation dans leur dimension multimodale. Si l'on se place du point de vue de l'élève et des activités qu'il réalise dans ces situations, il importe de ne pas se limiter à une analyse cloisonnée des différents discours oraux et écrits en présence et de les considérer d'un point de vue dynamique comme une « chaîne discursive » (Mourlhon-Dallies, 1994) en lien avec les objets sémiotiques utilisés et les actions non verbales réalisées. Le discours de l'enseignant, le discours des élèves, les actions des différents locuteurs, les supports pédagogiques proposés et les traces écrites sont articulés les uns aux autres dans la pratique. Cette multimodalité des situations scolaires a des conséquences sur les outils méthodologiques mobilisés dans la phase de recueil et d'analyse des données mais aussi sur les propositions didactiques et pédagogiques qui en découlent. Elle nécessite de ne pas se limiter uniquement à un corpus de données langagières écrites ou orales et de l'inscrire dans un contexte plus large qui prend en compte les objets étudiés et les actions réalisées, mais aussi les logiques disciplinaires le cas échéant. Ainsi le triptyque didactique combinant l'oralographie, le plurisémiotisme et la praxéologie (Bouchard) constitue selon nous un cadre de référence indispensable pour penser et analyser la multimodalité des situations scolaires. Plusieurs pistes sont dès lors envisageables dans la phase d'élaboration didactique : construire les activités langagières à partir différents objets sémiotiques scolaires, proposer des activités de production

et compréhension orale sur des situations scolaires filmées de phases de manipulation, mettre les élèves en situation actionnelle combinée à une phase de verbalisation, combiner les activités langagières dans les tâches proposées (écouter et prendre des notes, commenter oralement un document écrit, s'exercer à la compréhension de consignes uniquement orales pour la réalisation de tâches écrites, expliciter oralement un document écrit, etc.), étudier des extraits de discours didactique liés à des objets sémiotiques ou des actions, etc.

• **La prise en compte de la transdisciplinarité :**

En FOS au cours des années deux mille, une approche plus transversale des compétences professionnelles, sans relation directe avec une spécialité, a vu le jour pour répondre aux besoins de formation d'un public ayant un faible niveau linguistique et n'ayant pas nécessairement de demande spécifique. Cette approche, initiée dans le cadre éditorial, a toutefois été peu investie dans le champ de la recherche qui se focalise essentiellement sur une approche par domaine ou par spécialité. En revanche en FOU la question de la transdisciplinarité se pose de manière plus aigüe car les cours mis en place sont destinés à des étudiants de différentes filières, ce qui impose au concepteur d'une formation de se focaliser sur les points communs entre les disciplines. On peut aisément dresser un parallèle entre le FOU et le FLSco de ce point de vue car dans le contexte scolaire, les compétences langagières ne s'actualisent pas de la même manière selon les disciplines. Analyser des documents en histoire, comprendre un énoncé de problèmes en mathématiques ou rendre compte d'une démarche expérimentale en sciences présentent peu de points communs sur le plan discursif et linguistique, nous l'avons vu. Toutefois, et c'est là la grande différence avec le FOU, les élèves sont obligés de suivre l'ensemble des disciplines scolaires et il importe donc selon nous de ne pas occulter cet ancrage pluridisciplinaire. On peut tout de même retenir l'intérêt à porter aux besoins transversaux, comme nous l'avons montré dans notre analyse. En adoptant cette perspective transdisciplinaire, on évite la confusion dans la délimitation des champs d'intervention entre l'enseignant d'UPE2A d'une part et ceux des disciplines d'autre part.

Cette focalisation sur les compétences et connaissances transversales appelle toutefois trois réserves. Tout d'abord il convient d'observer une certaine prudence quant à la transversalité supposée de certains éléments langagiers ou méthodologiques. Une consigne comme *décrire* ne renvoie pas aux mêmes attentes selon les disciplines : décrire un personnage en français, décrire un paysage en géographie ou décrire un milieu naturel en sciences sont trois activités différentes. De plus, le choix de la transversalité présuppose la capacité de l'élève à effectuer des transferts d'une discipline à une autre. Or, « si l'on veut pouvoir compter sur un transfert

de compétences linguistiques (...), celui-ci doit être accompagné » (Le Ferrec, 2011, p. 229). Enfin il nous paraît utile de conserver des entrées plus spécifiquement disciplinaires afin de permettre une identification des aspects langagiers et méthodologiques propres à chaque matière, comme le font notamment les deux ouvrages de FLS pour EANA *Entrée en matières* (2005) et *Français langue seconde* (2012) qui consacrent des rubriques spécifiques aux différentes matières (mathématiques, technologie, histoire, géographie, etc.). Un équilibre est donc à trouver entre une approche par matière, avec un risque de brouillage entre le FLSco et le disciplinaire, et une approche uniquement transversale qui exclurait toute spécialisation en voulant couvrir un spectre disciplinaire très large mais priveraient les élèves de compétences essentielles à leur inclusion en classe ordinaire.

• **Faire du FLSco un objet enseignable :**

Enfin, cet emprunt méthodologique au FOS a permis d'apporter des solutions didactiques à un champ naissant qui peine à proposer des contenus d'enseignement adaptés aux apprenants. Cette difficulté est due selon nous à une faiblesse dans l'identification des objectifs prioritaires à mettre en œuvre. Or ceux-ci ne peuvent être définis qu'à partir d'une description fine des situations scolaires afin de faire du FLSco un véritable objet d'étude. L'étendue de son champ (diversité des publics, des contextes, des disciplines, des niveaux scolaires) et son émergence récente laissent encore de larges pans en chantier. De plus, la définition habituellement donnée du FLSco complexifie son incarnation comme un objet autonome. Le désigner comme vecteur d'enseignement /apprentissage de toutes les matières lui dénie en quelque sorte une réelle consistance disciplinaire et crée une ambiguïté sur son statut en l'inféodant aux didactiques des disciplines. Ainsi, si le FLSco s'est construit comme objet de recherche depuis deux décennies, il peine à devenir un réel objet d'enseignement. C'est sur ce plan que les apports méthodologiques du FOS ont un intérêt car ils permettent de réaliser une description du FLSco, indispensable pour en faire un objet enseignable.

SYNTHESE DU CHAPITRE VIII

Ce huitième chapitre se focalise sur la dernière phase de la démarche : l'élaboration didactique. Si la finalité de notre recherche n'est pas de la mener à son terme, nous nous sommes tout de même interrogée sur sa déclinaison en contexte scolaire.

Tout d'abord **nous avons synthétisé les différents besoins révélés par nos analyses** et qui complètent les éléments déjà apportés par les analyses préliminaires : **besoins culturels, besoins méthodologiques, besoins cognitifs et notionnels, besoins langagiers**. Ceux-ci ont été abordés d'un point de vue disciplinaire mais aussi transversal afin de **mettre en exergue les compétences transdisciplinaires**.

Trois questions complémentaires ont été soulevées dans la phase d'élaboration didactique :

- Comment définir les objectifs à partir des besoins ?

Les objectifs prioritaires, issus des besoins d'apprentissage, **sont sélectionnés et hiérarchisés en fonction de la durée de la formation et du profil des apprenants** qui constitue un public fortement hétérogène (âge, classe d'inclusion, niveau de scolarisation antérieure, compétences langagières). Ces différents paramètres nous ont conduit à **privilégier l'étude de situations scolaires transdisciplinaires qui sont utiles aux EANA dans plusieurs matières**.

- Quels choix didactiques retenir pour la conception de la formation ?

La didactique du FLSCO repose sur la **combinaison de plusieurs approches** afin de répondre à la pluralité des besoins des élèves allophones. **Ces choix didactiques doivent s'inscrire essentiellement dans le champ des didactiques du français (FLM, FLE, FLS)** qui offrent une pluralité d'approches répondant à la complexité de la situation (perspective actionnelle, approche interculturelle, pédagogie de projet, démarche intégrative en littéracie, etc.). Par ailleurs, faute de référentiel spécifique, **le CECRL demeure un cadre de référence utile** en FLSCO.

- Comment concevoir des supports adaptés et didactiser les données collectées ?

La dernière étape de l'élaboration porte sur les activités proposées. Là encore **la DDLC offre un large panel d'activités orale et écrites**. Parmi celles-ci on veillera à proposer :

- **des activités de repérage** pour travailler sur les aspects contextuels des situations scolaires et ainsi mieux appréhender leur complexité,

- **des activités multimodales** tenant compte des aspects praxéologiques et plurisémiotiques et de l'imbrication de l'oral et l'écrit,

- **des activités de transcodage** entre différents registres sémiotiques et **des activités de verbalisation** à partir des objets et des actions.

Des supports spécifiques doivent également être fabriqués à partir des données collectées en classe. L'enseignant-concepteur peut avoir **recours à la didactisation** (troncation, reformulation, contextualisation, etc.) **ou à la reconstitution** en élaborant un document fabriqué si le niveau des élèves l'exige. Parmi toutes ces données, les enregistrements vidéo présentent un intérêt particulier pour étudier les aspects contextuels et non verbaux.

Les étapes que nous avons suivies dans notre démarche sont sensiblement identiques à celles proposées en FOS même si elles nécessitent certaines adaptations pour **pallier les obstacles à leur transposition** en contexte scolaire parmi lesquels nous avons principalement retenu :

- **le degré d'expertise théorique et méthodologique** attendu pour réaliser la démarche de bout en bout et consécutivement la question de la formation des enseignants-concepteurs,
- **la gestion du temps**, la démarche étant particulièrement chronophage,
- **la délimitation des aires d'intervention** entre le FLSco et l'enseignement disciplinaire nécessitant une collaboration entre les différents enseignants concernés,
- **l'accès aux salles de classe** pour collecter les données orales.

Nous avons conséquemment proposé **trois pistes afin d'améliorer l'efficacité** de ce transfert méthodologique :

- l'identification des **CASNAV comme opérateurs potentiels** de l'ingénierie didactique en raison de leur position institutionnelle stratégique et de leur expertise en FLSco,
- **l'élaboration d'un référentiel national** des différentes compétences mobilisées dans les situations scolaires dans et hors de la classe,
- la mise à disposition de documents pédagogiques et de données brutes (enregistrements audio et vidéo de situations scolaires et documents scolaires écrits) **via une plateforme**.

Le tout dernier point de ce chapitre dresse **un bilan des apports de cet emprunt méthodologique** pour la didactique du FLSco. Il a ainsi permis :

- un **élargissement du cadre conceptuel**,
- une **approche holistique et contextualisée** du dispositif de scolarisation,
- l'exploitation de la multimodalité des situations de scolarisation **combinant l'oralographie, le plurisémiotisme et la praxéologie** (Bouchardeau),
- la prise en compte de **la transdisciplinarité** de certaines situations et compétences tout **en conservant des entrées disciplinaires**,
- une description fine du FLSco qui contribue **à en faire un objet enseignable**.

Conclusion

Rétrospective de la recherche

Notre recherche s'est construite en lien avec notre intérêt professionnel pour l'accompagnement des élèves allophones sur la voie de l'autonomie et de l'inclusion en classe ordinaire. Elle s'inscrit dans une double finalité descriptive et pragmatique : descriptive puisque nous avons voulu contribuer à la définition des besoins d'apprentissage de ces élèves, pragmatique car nous ambitionnons d'apporter des solutions méthodologiques et didactiques aux enseignants, et plus largement aux acteurs concernés par la scolarisation des EANA. Les perspectives offertes par le FOS ont, de ce point de vue, constitué notre principale assise méthodologique. L'ingénierie de formation qui s'y est développée depuis une quinzaine d'années ouvre en effet des possibilités d'application au-delà du seul contexte professionnel. De là découle notre problématique : la transposition des démarches élaborées en FOS dans le cadre de la conception de formation à visée professionnelle est-elle efficiente pour définir des objectifs et contenus d'enseignement en FLScO ? Ce questionnement nous a conduit à analyser, modéliser puis expérimenter ces démarches dans un contexte scolaire que nous avons circonscrit en ciblant plus spécifiquement l'enseignement au collègue.

Préalablement à la phase d'expérimentation compréhensive, la caractérisation précise du FLScO dans notre cadre théorique est apparue comme une nécessité afin de déterminer les principales données à prendre en compte lors de la collecte des situations scolaires sur le terrain. Il convenait également d'en délimiter les contours, notamment par rapport au concept de FLS avec lequel il entretient des relations étroites, mais dont il s'est progressivement émancipé sur le plan didactique pour mieux répondre aux situations spécifiques où le français est langue d'enseignement-apprentissage. En nous focalisant essentiellement sur le contexte de la scolarisation des élèves migrants allophones en France, nous avons ainsi synthétisé les recherches qui ont été menées depuis une vingtaine d'années dans le domaine. Elles nous ont permis de mettre en exergue un certain nombre de caractéristiques de la langue de scolarisation que nous avons ensuite prises en compte dans la phase d'identification des besoins d'apprentissage :

- l'intérêt d'un travail sur le manuel scolaire dans ses composantes organisationnelles et linguistiques,
- la complexité des interactions verbales et du discours didactique de l'enseignant auxquels sont exposés les élèves allophones en classe,

- les caractéristiques langagières des différentes disciplines généralement sous-estimées,
- la nécessaire prise en compte des dimensions culturelle et cognitive imbriquées aux aspects langagiers,
- la pluralité des représentations sémiotiques mobilisées dans toutes les matières avec lesquelles s'articulent les pratiques langagières.

Pour appréhender l'ensemble de ces composantes et le contexte dans lequel elles s'actualisent, les notions de « compétence scolaire » et de « situation scolaire » (Bouchard) nous sont apparues pertinentes.

L'analyse du champ du FOS sur les plans diachronique et synchronique nous a ensuite permis de souligner la pluralité de dénominations qui y circulent et la richesse des perspectives méthodologiques offertes derrière une appellation générique de façade. Nous nous sommes appuyées sur celles-ci pour construire un modèle applicable au contexte scolaire qui s'articule, comme en FOS, en trois grandes phases :

- les analyses préliminaires nécessaires à l'identification des besoins d'apprentissage,
- la collecte et l'analyse des données issues des situations scolaires,
- l'élaboration didactique à partir de celles-ci.

Nous avons par ailleurs délimité notre terrain de recherche en nous focalisant sur l'année de sixième, classe charnière de l'entrée au collège dans laquelle les élèves s'acculturent à de nouvelles modalités de scolarisation sensiblement différentes du premier degré. Nous avons choisi de travailler sur trois matières distinctes : l'histoire-géographie, les Sciences de la Vie et de la Terre et les mathématiques. Cette dernière discipline a été intégrée plus tardivement dans notre corpus afin de mieux appréhender la dimension transversale de certains besoins, point important dans nos hypothèses de travail. De même, il est apparu rapidement au cours des analyses qu'une distinction était nécessaire entre l'histoire et la géographie, que nous avons le plus souvent scindées dans la présentation de nos résultats.

En raison de la diversité des contextes concernés par le FLSco, une analyse systémique préalable est apparue indispensable afin de délimiter précisément le cadre de la formation à mettre en œuvre. Elle a permis de répondre à la complexité du contexte étudié en proposant un cadre de réflexion élargi qui tient compte :

- de l'environnement (éducatif et linguistique),
- des injonctions institutionnelles,
- des acteurs concernés notamment les apprenants (profils et besoins) et les enseignants (profils),

- de la diversité des situations de communication et des situations scolaires rencontrées par les élèves allophones,
- des ressources et des contraintes à anticiper (gestion du temps, contraintes matérielles).

Cette analyse a été complétée par l'étude détaillée des programmes officiels et par des entretiens exploratoires menés avec des enseignants dans les disciplines visées, en tenant compte des apports du cadre théorique.

Les analyses préliminaires ont ainsi révélé des points de convergence entre les approches disciplinaires avec la prédominance d'une démarche inductive et (socio)constructiviste. La prégnance des aspects langagiers à l'oral comme à l'écrit s'inscrit cependant dans une perspective différente selon les matières : plutôt axée sur le questionnement en histoire-géographique, la part langagière est imbriquée à la démarche expérimentale en SVT et à l'explicitation du raisonnement en mathématiques. L'activité langagière se combine par ailleurs à des représentations sémiotiques et des phases de manipulation, objets disciplinaires à part entière sur le plan notionnel mais aussi et surtout méthodologique. Ces analyses nous ont permis de dresser un premier inventaire des besoins des apprenants allophones et d'anticiper sur la collecte de données. Elles ont révélé la place significative accordée aux composantes sémiotiques et praxéologiques sur lesquelles porte l'activité langagière et ont permis d'identifier certaines compétences transversales correspondant à des besoins transdisciplinaires, notamment sur le plan méthodologique.

Bilan de l'expérimentation : atouts et faiblesses de la transposition

La force du FOS ne réside pas tant dans l'originalité de la démarche, héritée de l'approche fonctionnelle, que dans son caractère opérationnel et déclinable à différents domaines, comme c'est le cas dans le cadre universitaire avec le FOU. Les adaptations nécessaires à sa mise en œuvre en contexte scolaire ont finalement été minimales et n'ont pas remis en cause les grandes phases d'élaboration de la démarche. Une première différence se situe dans l'absence d'un commanditaire à l'initiative du projet. En FLSco il s'agit plutôt de répondre à des injonctions institutionnelles et non à une demande de formation ciblée. C'est pourquoi nous avons fait le choix d'une analyse systémique afin de mieux appréhender le cadrage général du projet d'élaboration didactique. Sur le plan méthodologique, l'étude élargie des situations scolaires a nécessité des emprunts aux sciences de l'éducation pour disposer d'outils d'analyse complémentaires à l'analyse de discours. Les grilles d'analyse de manuels et surtout le tableau synoptique pour les séances de classe ont ainsi permis une analyse des données aux niveaux macro, méso et micro. On peut enfin relever deux points de divergence dans la dernière phase d'élaboration didactique en raison de l'intégration d'objectifs méthodologiques, cognitifs et

notionnels et de la très forte hétérogénéité du public-cible. Ces deux paramètres complexifient singulièrement le tâche du concepteur dans la phase d'organisation des cours. Nous pouvons ainsi considérer que notre première hypothèse générale qui présupposait la mise en place d'adaptations en raison des spécificités du contexte scolaire n'est que partiellement validée et que l'on peut plutôt parler d'ajustements, d'autant que les obstacles rencontrés en contexte scolaire ont été similaires à ceux posés par le milieu professionnel (accès au terrain, profusion de données, gestion du temps, contraintes techniques).

Le parti pris d'un corpus multimodal de données orales et écrites et d'une approche pluridisciplinaire n'a pas été sans poser de difficultés dans l'établissement d'une méthodologie d'analyse prenant en compte les situations de scolarisation dans une perspective systémique et multidimensionnelle. Cela a nécessité la mobilisation d'une pluralité d'outils pour parvenir à plusieurs niveaux de traitement des données. La transposition méthodologique effectuée impose donc un certain niveau d'expertise et un temps long d'investigation dont nous avons pu disposer dans le cadre de cette recherche. En revanche, l'enseignant en UPE2A qui doit préparer ses contenus de formation ne dispose pas de conditions de mise en œuvre similaires, ses préparations de cours se faisant dans un temps limité, en prenant appui sur des supports pédagogiques existants. De plus, et nous l'avons souligné, il ne dispose généralement pas d'une expertise suffisante sur le plan méthodologique et théorique pour s'approprier une telle démarche. Cette complexité constitue donc selon nous le principal obstacle à la duplication de la modélisation proposée. Notre quatrième hypothèse sur les difficultés posées par la mise en œuvre effective d'une démarche pourtant très structurée est ainsi confirmée et interroge consécutivement sur les modulations à envisager pour la rendre plus accessible. Nous avons ainsi proposé l'exploitation de banques de séquences de classe existantes pour pallier la difficulté d'accès au terrain et la création d'une plateforme de ressources regroupant une sélection de documents scolaires représentatifs et facilement exploitables avec les élèves allophones. Une telle proposition nécessite toutefois l'implication de l'institution scolaire : c'est pourquoi nous avons ciblé les CASNAV comme potentiels opérateurs en raison de leur position stratégique et de l'expertise de leurs formateurs en FLSc. Une impulsion nationale apparaît cependant indispensable pour qu'un tel projet puisse dépasser l'échelle académique. De plus, la mise à disposition de ressources ne peut suffire et on ne peut faire l'économie d'une formation préalable des enseignants sur les aspects méthodologiques. Elle doit par ailleurs être complétée par un processus de référentialisation des compétences mobilisées dans les différentes situations de scolarisation afin de faciliter la définition des objectifs de formation.

La pertinence de la démarche doit donc selon nous être évaluée en termes d'efficacité plutôt que d'efficacités. Les résultats obtenus sont relativement conformes aux objectifs que nous nous étions assignés dans le cadre de cette transposition, en revanche le rapport entre ces résultats et les ressources qui ont dû être mobilisées est davantage questionnable. S'il ne fait pas doute que les démarches du FOS sont efficaces pour établir les besoins d'apprentissage des élèves allophones, la complexité de leur mise en œuvre opérationnelle impose d'en relativiser l'efficacité pour les acteurs de terrain.

Bilan des analyses : apports pour la didactique du FLSco

L'intérêt des démarches du FOS est d'offrir un cadre conceptuel élargi afin d'appréhender les situations de travail dans leur globalité. En transposant ces principes en contexte scolaire, nous avons proposé une approche holistique du FLSco qui a permis d'étudier l'activité des élèves dans ses différentes composantes et d'intégrer les objets sémiotiques présentés, les outils mobilisés, les tâches réalisées et les méthodes de travail préconisées. Les résultats ont ainsi révélé l'omniprésence de différentes représentations sémiotiques dans toutes les disciplines et la part grandissante de la dimension praxéologique, notamment en raison de la place accrue des outils numériques au sein des classes. Les compétences méthodologiques sont également apparues comme des éléments récurrents essentiels dans les séances observées comme dans l'étude des manuels. Notre troisième hypothèse selon laquelle la dimension langagière est insuffisante pour définir les besoins prioritaires des élèves allophones inclus en classe ordinaire est donc corroborée. Les contenus et les supports proposés doivent par conséquent veiller à exploiter la multimodalité des situations scolaires en combinant les compétences langagières aux composantes plurisémiotiques et praxéologiques.

Les analyses ont également montré que chaque matière relève d'un discours spécifique, soutenu par une logique didactique disciplinaire qu'il convient d'identifier pour ne pas y contrevenir dans les cours de FLSco. L'importance du questionnement en histoire-géographie ou des situations hypothétiques en mathématiques permettent ainsi d'orienter les contenus langagiers à travailler prioritairement avec les élèves allophones. Pour autant il faut veiller à ne pas se substituer à l'enseignant de la discipline, ce qui relève d'un subtil équilibre et ne peut se faire sans une collaboration pluridisciplinaire entre enseignants. Par ailleurs, il existe bien des invariants communs aux différentes matières permettant d'envisager un travail sur des compétences plus transversales, comme nous l'avons également supposé dans notre deuxième hypothèse. L'analyse des interactions verbales a ainsi mis en évidence des situations scolaires transdisciplinaires sur lesquelles il est possible de se focaliser prioritairement pour faciliter

l'inclusion. Elles s'inscrivent dans des routines langagières et méthodologiques propres à l'école sans être trop apparentées à un champ disciplinaire ; la gestion des traces écrites dans le cahier constitue de ce point de vue un exemple emblématique.

La prise en compte de la transdisciplinarité a permis d'établir un socle commun de compétences mobilisables dans plusieurs matières et qui sont donc « rentables » à étudier avec l'élève allophone. Ce travail sur les aspects transversaux n'entre pas en contradiction avec la conservation d'entrées disciplinaires également nécessaires. Cependant, afin d'éviter toute dérive vers un enseignement notionnel qui relève de la compétence des enseignants de classe ordinaire, les possibilités offertes par l'approche interculturelle dans une perspective comparative nous semblent riches d'opportunités.

Nos analyses ont par ailleurs confirmé la complexité linguistique et discursive de la langue de scolarisation, déjà étudiée dans de précédentes recherches. En fédérant ces travaux antérieurs, nous avons dressé un panel des caractéristiques langagières orales et écrites à prendre en compte dans la perspective d'une « grammaire des discours disciplinaires » telle que la propose Spaëth (2008, p. 89). Cela nécessite d'envisager une nouvelle configuration des contenus linguistiques à étudier prioritairement en UPE2A mais aussi d'accorder une place significative aux composantes de la langue orale, largement minorée en FLSco. De plus, cette complexité a posé la question essentielle de la didactisation des données collectées dans la phase de fabrication des supports pédagogiques. Les élèves allophones ont souvent un faible niveau en français qui ne leur permet pas de faire face d'emblée aux discours scolaires oraux et écrits dans leur intégralité. Des solutions didactiques ont donc été proposées pour aménager cette complexité et offrir des alternatives aux supports FLE souvent utilisés en UPE2A faute de mieux.

Par ailleurs la focalisation de cette recherche sur le FLSco dans les disciplines dites non linguistiques ne doit pas occulter l'importance à accorder au français comme discipline (Collès, 2008 ; Bouchard 2009). Nous avons montré que les enseignants de classe ordinaire considèrent comme acquis un certain nombre de notions grammaticales qu'ils mobilisent ponctuellement dans leur discours didactique ; ils s'appuient également sur des stratégies de décomposition morphologique pour analyser le lexique disciplinaire spécifique et en faciliter la compréhension. Cela nécessite pour l'élève allophone de disposer rapidement d'un premier socle de connaissances linguistiques et métalinguistiques qui peuvent être apportées par l'enseignant de FLSco.

Ainsi les apports du FOS se situent sur le plan méthodologique mais aussi sur le point de vue adopté sur la langue de scolarisation. En se focalisant sur l'identification des besoins d'apprentissage des élèves, la réflexion engagée vise avant tout à établir des réponses didactiques adaptées. Nous souscrivons donc aux propos de Verdelhan-Bourgade (2003, p. 149) qui considère que le FLS-FLSco doit s'inscrire dans une perspective d'inclusion et que cela « suppose de se dégager de certains carcans méthodologiques et de raisonner en fonction non des méthodologies établies mais des besoins réels des élèves ».

Perspectives

En préambule nous souhaitons souligner un point de vigilance de nature didactologique. En effet la transposition des démarches du FOS en FLSco interroge nécessairement les relations et la porosité entre ces deux domaines, d'autant que les points communs existants ont été soulignés par les chercheurs. Cela ne suffit toutefois pas à les confondre et il n'est pas question ici d'appréhender le FLSco comme un sous-domaine du FOS, pas plus que de considérer ce dernier comme un simple appareillage méthodologique au service des didactiques. La spécificité du contexte et des publics scolaires lui confère un statut autonome tout comme le contexte professionnel définit les contours du FOS et ne permet pas d'envisager sa dissolution dans le FLE (Richer). Le FLSco, comme tous les champs émergents, se construit à partir d'emprunts ; sa position épistémologique interdidactique et pluriméthodologique légitime par ailleurs un tel recours.

Cela étant dit, nous pouvons envisager trois perspectives à la suite de ces travaux. Le premier axe concerne la formation des enseignants :

- ceux exerçant en UPE2A en leur apportant une connaissance plus fine des besoins des EANA et un outillage méthodologique qui leur permettrait de s'approprier la démarche modélisée,
- ceux des différentes disciplines afin de les aider à prendre du recul sur la part langagière dans leur matière mais aussi sur la complexité des situations scolaires et du discours didactique auxquels sont confrontés les élèves allophones inclus dans leur classe.

Plus largement, la modélisation d'une démarche de conception de formation en contexte scolaire peut, nous l'espérons, intéresser d'autres acteurs concernés par la scolarisation des élèves allophones. Elle peut être appliquée à d'autres niveaux et à d'autres disciplines mais aussi 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 didactique du FLSco s'interroge sur les contenus d'enseignement à proposer aux élèves allophones afin de répondre aux enjeux de l'inclusion ; cela nécessite de pouvoir disposer d'une description fine de la langue de scolarisation pour en faire un objet enseignable. Nous espérons avoir modestement contribué à ce vaste chantier, entrepris depuis deux décennies, en apportant une meilleure connaissance de la pluralité des compétences en jeu dans la scolarisation des EANA et en proposant des outils méthodologiques qui permettent une description fine des situations de scolarisation.

En 2003, Michèle Verdelhan-Bourgade, initiatrice de l'autonomisation du champ du FLSco, s'interrogeait déjà sur les solutions à proposer pour permettre aux élèves allophones d'apprendre « le français comme langue de communication, comme langue de l'école, et comme langue permettant d'acquérir tous les concepts, méthodes, informations et pratiques nécessaires dans toutes les disciplines, et tous les secteurs de la vie scolaire ». Puis, en quelques mots, elle ouvrait la voie à suivre : « On pourrait penser à des transpositions méthodologiques à partir du français sur objectifs spécifiques : elles restent à inventer ». Nous espérons, dans le cadre de cette recherche, être parvenue à répondre en partie à cette gageure.

Bibliographie

Ouvrages généraux

A

ABDALLAH-PRETCEILLE M., (1982), *Des enfants non francophones à l'école : quel apprentissage ? Quel français ?*, Armand Colin, Paris.

ABOU HAIDAR L., STRAUBER J. (avril 2015), « Typologie des données en FOS », in *Points communs*, n°2, pp.44-53.

ARDOINO J. (1986), *L'analyse multiréférentielle*, [en ligne]. Disponible sur : http://probo.free.fr/textes_amis/analyse_multireferentielle_j_ardoino.pdf (Consulté le 06/08/2019).

ADAM-MAILLET. (2012), « Les représentations stéréotypées du français : paradoxalement, des leviers pour l'apprentissage/enseignement du FLSCO », in KLEIN (dir.) *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, inclure*, Scéren, Paris, pp.38-41.

ADAMI H. (2009), *La formation linguistique des migrants*, Clé International, Paris.

ALBARELLO L. (2011), *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*, De Boeck, Bruxelles.

ALTET M. (1994), « Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? », in *Revue française de pédagogie*, n°107, pp. 123-139.

ARDOUIN T. (2003), *L'ingénierie de formation en entreprise*, Dunod, Paris.

ARDOUIN T. (2017) [5^{ème} éd. Mise à jour et augmentée], *Ingénierie de formation*, Dunod, Paris.

ARNOULD P., BIAGGI C. (2004), « Cartes et images dans l'enseignement de la géographie », in *Apprendre l'histoire et la géographie à l'école*, CRDP, Versailles, pp. 191-208.

ASCHIERI G. (rapporteur) (2012), *Réussir la démocratisation de l'enseignement supérieur : l'enjeu du premier cycle*, Rapport du conseil économique, social et environnemental, Édition des journaux officiels, Paris.

ASTOLFI J.-P., DEVELAY M. (2002) [1^{ère} éd. 1989], *La didactique des sciences*, Presses Universitaires de France, Paris.

AUGER N. (2005), *Comparons nos langues, une démarche d'apprentissage du français auprès des enfants nouvellement arrivés*, Éditions du CNDP, CRDP Languedoc-Roussillon, CDDP du Gard.

AUGER N. (2010), *Élèves nouvellement arrivés en France. Réalités et perspectives pratiques en classe*, Les archives contemporaines, Paris.

AUGER N. (2014), « Langue(s) de scolarisation, langue(s) seconde(s) et langue(s) étrangère(s) : quelles articulations ? », *Études de linguistique appliquée* 2014/2 (n° 174), pp. 165-173.

AZOUZI A. (2008), « Le français au Maghreb : statut ambivalent d'une langue », in *Synergies Europe*, n°3, pp. 37-50 [en ligne]. Disponible sur : <https://gerflint.fr/Base/Europe3/azouzi.pdf> (consulté le 25/04/2016)

B

- BABAULT S. (2018), « Enseigner du français aux élèves allophones nouvellement arrivés en France : innover pour répondre au défi de l'inclusion », in *Le langage et l'Homme*, EME Editions, Louvain-la-Neuve, pp. 157-177.
- BACHELARD G. (2002) [1^{ère} éd. 1934], *La formation de l'esprit scientifique*, Presses Universitaires de France, Paris.
- BAKHTINE M. (1984), *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, Paris.
- BARRE DE MINIAC C. (1989), « La pédagogie différenciée », in *Recherche & formation*, n°5, pp.119-124. [en ligne]. Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1989_num_5_1_970 (Consulté le 26/07/2019).
- BARRE DE MINIAC C., REUTER Y. (2006), *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*, INRP, Lyon.
- BARTH B.-M. (1987), *L'apprentissage de l'abstraction*, Retz, Paris.
- BARTHES R. (1964), « Rhétorique de l'image », in *Communications*, n°4, pp. 40-51.
- BAUDRY M., BESSONNAT D., LAPARRA M., TOURIGNY F., (1997), *La maîtrise de la langue au collège*, Coll. Collège, CNDP, Paris.
- BAUTIER E. (2001), « Pratiques langagières et scolarisation », in *Revue française de pédagogie*, n°137, pp. 117-155.
- BAUTIER E., CRINON J., DELARUE-BRETON C., MARIN B. (2012), « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? », in *Repères*, n°45, pp. 63-79.
- BAUTIER E., RAYOU P. (2013), « La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves », in *Education et didactique*, n°7-2, pp. 29-46.
- BAUTIER E. (2016), « Pratiques langagières et scolarisation », in *Revue française de pédagogie*, n°137, pp. 117-155.
- BEACCO J.-C., DAROT M. (1984), *Analyse de discours. Lecture et expression*, Hachette/Larousse, Paris.
- BEACCO J.-C. (2004), « Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif », in *Langages*, n°153, pp.109-119.
- BEACCO J.-C. (2010), *Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement de l'histoire (fin de la scolarité obligatoire). Une démarche et des points de références*, Strasbourg, Conseil de l'Europe. [En ligne]. Disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/1_LIS-History2010_fr.pdf (Consulté le 10/12/2017).
- BEACCO J.-C. (2012), « Faire réussir dans toutes les disciplines scolaires : les dimensions langagières de l'acquisition des connaissances », in KLEIN (dir.) *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, inclure*, Scéren, Paris, pp.119-120.
- BEACCO J.-C., COSTE D., VAN DEN VEN P.-H., VOLLMER H. (2010), *Langues et matières scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*, Strasbourg, Conseil de l'Europe. [En ligne]. Disponible sur : <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016805a0c1c> (Consulté le 10/12/2016).
- BEACCO J.-C., FLEMMING M., GOULIER F., THÜRMAN E., VOLLMER H. (2015), *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants. Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe. [En

- ligne]. Disponible sur : <https://rm.coe.int/guide-pour-l-elaboration-des-curriculums-et-pour-la-formation-des-ense/16806ae61c> (Consulté le 07/04/2017).
- BEAUGRAND C., LECOCQ B. (2018), *Écrire en FLS et FLScO. Apprendre à écrire en français aux élèves allophones*. Paris, Canopé.
- BERNARD S., CLEMENT P., CARVALHO GS., (2007), « Méthodologie pour l'analyse didactique des manuels scolaires et sa mise en œuvre sur un exemple », in LEBRUN M. (dir.), *Le manuel scolaire : d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Presses de l'Université du Québec, Québec. Disponible sur : https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7082/1/BNQ_Method-Manuels.pdf (Consulté le 23/06/2018)
- BERTUCCI M.-M., CORBLIN C. (2004), *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*, L'Harmattan, Paris.
- BERTUCCI M.-M., (2010), *Élèves migrants et maîtrise formelle de la langue de scolarisation : variations et représentations*, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe. [en ligne]. Disponible sur : <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016805a1cb1> (Consulté le 04/02/2018)
- BERTRAND O., SCHAFFNER I. (dir.), (2008), *Le français de spécialité. Enjeux culturels et linguistiques*, Édition de l'École Polytechnique, Paris.
- BESSE H. (1987), « Langue maternelle, seconde et étrangère », in *Le Français aujourd'hui*, n°78, Paris, pp. 9-15.
- BESSE H., PORQUIER R. (1984), *Grammaire et didactiques des langues*, Didier-CREDIF, Paris.
- BINON J., VERLINDE S. (2003), « Comment le FOS s'est profilé dans la didactique du FLE : de la formation d'enseignants à l'université à la conception d'un dictionnaire du français des affaires », in *Les cahiers de l'ASDIFLE*, n°14, pp.17-42.
- BLANCHARD M. et al. (2004), *Cahier Ville Ecole Intégration. Enseigner les mathématiques à des élèves non francophones*, Scéren, Paris.
- BLANCHET A., GOTMAN A. (2003), *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Nathan, Paris.
- BLANCHET P., CHARDENET P. (2011), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Les archives contemporaines, Paris.
- BLASER C. (2009), « Le synopsis : un outil méthodologique pour comprendre la pratique enseignante », in *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, n°12(1), pp. 117–129.
- BOUCHARD R. (1998), « L'interaction en classe comme polylogue praxéologique », in F. Grossman (dir.) : *Mélanges en hommage à Michel Dabène*, ELLUG, Grenoble.
- BOUCHARD R. (2002), *Didactiques de l'oral et éducation communicative implicite*, [en ligne]. Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid46394/didactiques-de-l-oral-et-education-communicative-implicite.html> (Consulté le 15/10/2016).
- BOUCHARD R. (2005), « Les interactions pédagogiques comme polylogues » in *Lidil*, n°31, pp. 139-155.
- BOUCHARD R. (janv. 2008a), « Du Français fondamental à la compétence scolaire ... en passant par le Français de scolarisation », in *Le Français dans le monde : recherches et applications*, n°43, CLE international, Paris, pp. 127-143.

BOUCHARD R. (2008b), « La compétence scolaire comme compétence oralo-graphique : une cible décisive pour l'enseignement du français langue seconde aux "enfants nouvellement arrivés en France" » in *Diversité : ville école intégration*, CNDP, Paris, pp. 1-9.

BOUCHARD R. (2009), « FLS, compétence scolaire et lecture-écriture. » Disponible sur : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00431209/file/08Skhole.pdf> (Consulté le 15/04/2017).

BOUCHARD R., CORTIER C. (2006), « L'intégration scolaires des enfants étrangers : quelle responsabilité didactique et éducative pour la linguistique appliquée ? Du français de scolarisation à la compétence scolaire (exemple de l'histoire-géographie) », in *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n°83, pp.107-120.

BOUCHARD R., CORTIER C. (2007), « Cultures scolaires et enseignement-apprentissage du FLS en milieu français pour élèves allophones : le cas des mathématiques », in LUCCHINI, S., MARAVELAKI, A. (dir.), *Langue scolaire, diversité linguistique et interculturalité*, Editions modulaires européennes, IRIS, pp. 113-130.

BOUCHARD R., CORTIER C., PARPETTE C. (2008), « Quelle complémentarité entre apprentissage guidé et acquisition sociale dans les dispositifs d'intégration ? » in *Le Français dans le monde – Recherches et applications*, n°44, CLE international, Paris, pp. 29-38.

BOUCHARD R., PARPETTE C. (2008), « FLS, compétence scolaire et élaboration de ressources didactiques spécifiques », in *Actes du 1^{er} colloque de L'Association Mondiale de Linguistique Française*, Paris, pp. 120-130.

BOUCLET Y. (2011), « Français sur Objectifs Universitaires, Français à Usages Universitaires ou Français à Visée Universitaire », Actes du colloque Heraclès du 10-12 juin 2010 à l'université de Perpignan, in *Synergies Monde*, n°8, Gerflint, Sylvains les Moulins, pp.57-67.

BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Le sens commun, Paris, Éditions de Minuit.

BOUTET J. (2001), « La part langagière du travail : bilan et évolution », in *Langage et société*, n°98, pp. 17-42.

BOYZON-FRADET D. (1997), « Les élèves issus de l'immigration et la langue scolaire », in BOYZON-FRADET D., CHISS J.-L. (dir.), *Enseigner le français en classes hétérogènes. École et immigration*, Nathan, Paris, pp.93-107.

BRETEGNIER A. « Français langue d'insertion/d'intégration/d'affiliation socio-universitaire », in CADET L et al. (Dir.) (2010), *Langue et intégration*, Peter Lang, Bruxelles.

BRUILLARD E. (dir.) (2005), *Manuels scolaires, regards croisés*, CRDP de Basse-Normandie, Caen.

BRUNER J. S. (1983), *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, PUF, Paris.

C

CADET L., GOES J., MANGIANTE J.-M. (dir.), (2010), *Langue et intégration*, Peter Lang, Bruxelles.

CAILLIER J., BORG S (dir.), (2011), « Le Français sur Objectifs Universitaires », Actes du colloque Heraclès du 10-12 juin 2010 à l'université de Perpignan, in *Synergies Monde*, n°8, Gerflint, Sylvains les Moulins. [en ligne]. Disponible sur : <http://gerflint.fr/Base/Monde8-T1/monde8t1.html> (Consulté le 05/03/2016).

CARRAS C., TOLAS J., KHOLER P., SZILAGYI E. (2007), *Le français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue*, CLE International, Paris.

- CARTON F. (2008), « Des langues de spécialité au français à objectif spécifique », in BERTRAND O., SCHAFFNER I. (dir.), *Le français de spécialité. Enjeux culturels et linguistique*, Les éditions de l'École Polytechnique, Plaiseau, pp.39-47.
- CASTELLOTTI V., MOORE D. (1999), « Alternances des langues et constructions des savoirs », in *Cahiers du français contemporain*, n°5, ENS, Paris.
- CASTELLOTTI V. (2008), « L'école française et les langues des enfants : quelle mobilisation de parcours plurilingues et pluriculturels ? », in CHISS J.-L. (dir.) (2008), *Immigration, école et didactique du français*, Didier, Paris, pp. 231-279.
- CATACH N. (1986), *L'orthographe française*, Nathan, Paris.
- CAVALLA C. (2008), « Les collocations dans les écrits universitaires : un lexique spécifique pour les apprenants étrangers », in BERTRAND O., SCHAFFNER I. (dir.), *Le français de spécialité. Enjeux culturels et linguistique*, Les éditions de l'École Polytechnique, Plaiseau, pp.93-104.
- CERVONI B., CHNANE-DAVIN F., FERREIRA-PINTO M. (2005). *Entrée en matière. La méthode de français pour adolescents nouvellement arrivés*, Hachette FLE, Paris.
- CHARAUDEAU P. & et MAINGUENEAU D. (dir.) (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.
- CHARDENET P. (2010), « Faire de la recherche en didactique des langues, un outil global et contextuel au service des systèmes éducatifs », in *Synergies Brésil*, n°8, pp.39-46.
- CHARTIER A.-M., RENARD P. (2000), « Cahiers et classeurs : les supports ordinaires du travail scolaire », in *Repères* n°22, pp. 135-199.
- CHAUVEAU G. (2007), *Le savoir-lire aujourd'hui*, Retz, Coll. Petit forum, Paris.
- CHERQUI G. (2012), « Socle commun de connaissances et de compétences, français langue de scolarisation et allophonie », in KLEIN (dir.) *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, inclure*, Scéren, Paris, pp. 42-45.
- CHERQUI G., PEUTOT F. (2015), *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*, Paris, Hachette.
- CHERVEL A. (1988), « L'histoire des disciplines scolaires ; réflexion sur un domaine de recherches », in *Histoire de l'éducation*, n°38, pp.59-119.
- CHEVALLARD Y. (1985), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée sauvage, Grenoble.
- CHISS J.-L. (1997), « Éléments de problématisation pour l'enseignement /apprentissage du français aux élèves non francophones », in BOYZON-FRADET D., CHISS J.-L. (dir.), *Enseigner le français en classes hétérogènes. École et immigration*, Nathan, Paris, pp.55-76.
- CHISS J.-L. (janv. 2005), « Enseigner et apprendre en français. Des langues de l'école aux discours didactiques », in *Le français dans le monde. Recherches et applications*, N° spécial, CLE International, Paris, pp.59-64.
- CHISS J.-L. (dir.) (2008), *Immigration, école et didactique du français*, Didier, Paris.
- CHISS J.-L. (2014), « La didactique des langues comme discipline : contextualisation et historicité », in AGUILAR J., BRUDERMANN C., LECLÈRE M. (dir.). *Langues, cultures, société : interrogations didactiques*, Riveneuve Editions, Paris, pp. 299-313.
- CHNANE-DAVIN F., CUQ J.-P. (2008), « Interdisciplinarité et interdidacticité en classe de FLS », in *Le Français dans le monde – Recherches et applications*, n°44, CLE international, Paris, pp. 8-19.

- CHNANE-DAVIN F., CUQ J.-P. (2009), « FOS – FLS : des relations en trompe l'œil ? », in *Le français aujourd'hui*, n° 164, pp.73-86.
- CHOPPIN A. (1980), « L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale », in *Histoire de l'éducation*, n°9, pp. 1-25 [en ligne]. Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1980_num_9_1_1017 (Consulté le 27/02/2018)
- CHOPPIN A. (1992), *Manuels scolaires : histoire et actualité*, Hachette Éducation, Paris.
- COLLES L. (2008), « Français sur objectif académique à l'université de Louvain et français de scolarisation à l'école européenne de Luxembourg : regards sur deux dispositifs didactiques », Actes du colloque d'Arras du 23 mai 2008 à l'université d'Artois [en ligne]. Disponible sur : <http://www.abpf.be/wp-content/uploads/2013/11/Foa-fsc.pdf> (Consulté le 03/08/2016)
- CORDIER-GAUTHIER C. (2002), « Les éléments constitutifs du discours du manuel », in *Études de Linguistique Appliquée*, n°125, pp. 25-36.
- CORNY L. (2016), *Les discours d'enseignement en langue seconde. Le cas de la compréhension des textes expositifs d'histoire et de géographie par les élèves allophones nouvellement arrivés en France et scolarisés au cycle 3*, Thèse de doctorat, sous la direction de J.-L. CHISS, Université de Paris 3.
- CORTIER C. (2012) « Du français langue étrangère au français langue seconde et de scolarisation : de l'émergence d'une problématique à l'institutionnalisation d'une approche didactique », in KLEIN (dir.) *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, inclure*, Scéren, Paris, pp. 21-30.
- COSTE D., CAVALLI M. (2015), *Education, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*, Unité des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe. [en ligne]. Disponible sur : <https://rm.coe.int/education-mobilite-alterite-les-fonctions-de-mediation-de-l-ecole/16807367ef> (Consulté le 27/12/2018)
- COYLE D. (juillet 2000), « Apprentissage d'une DNL et d'une langue : une approche intégrée », in *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, CLE International, Paris, pp. 98-100.
- CICUREL F. (1985), *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*, CLE International, Paris.
- CICUREL F. (1996), « L'instabilité énonciative en classe de langue », *Les Carnets du Cediscor*, n°4, pp. 77-92.
- CICUREL F., VERONIQUE D. (2002), *Discours, action et appropriation des langues*, Presses de Sorbonne nouvelle, Paris.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2005), *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Division des politiques linguistiques, Paris, Didier.
- CUQ J.-P. (1991), *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette FLE.
- CUQ J.-P. (1992), « Français langue seconde. Un point sur la question », in *Études de linguistique appliquée*, n°88, pp.5-26.
- CUQ J.-P. (2002), « Du curriculum caché au curriculum explicite : l'exemple de Mayotte », in MARTINEZ P. (dir.), (2002), *Le français langue seconde. Apprentissage et curriculum*, Maisonneuve & Larose, Paris, pp. 71-85.
- CUQ J.-P. (dir.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Asdifle, Paris, CLE international.

CUQ J.-P. (2014), « Vers une méthodologie de la comparaison en didactique », in CHNANE-DAVIN & CUQ P. (dir.), (2014), *Approche comparative des savoirs et des compétences en didactique*, Riveneuve éd., Paris, pp. 83-109.

CUQ J.-P., DAVIN-CHNANE F. (2007), « Français langue seconde : un concept victime de son succès ? » in VERDELHAN-BOURGADE M. (dir.) (2007), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*, Bruxelles, De Boeck, pp.11-28.

CUQ J.-P., GRUCA I. (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires, Grenoble.

D

DABENE L. (1994), *Repères sociolinguistiques pour la didactique des langues*, Hachette, Paris.

DAMETTE E. (2007), *Didactique du français juridique : français langue étrangère à visée professionnelle*, L'Harmattan, Paris.

DAVIN-CHNANE F. (2006), « Français langue étrangère, français langue maternelle/première : quelles passerelles pour l'enseignement du français langue seconde au collège ? », in *Skholé*, Cahiers de la recherche et du développement IUFM de l'Académie d'Aix-Marseille, hors-série 1, p. 35-41.

DAVIN-CHNANE F. (2004), « Le français langue seconde (FLS) en France : appel à l'interdidacticité » », in *Études de Linguistique Appliquée*, n° 133, p. 67-77.

DAVIN-CHNANE F. (2008), « Scolarisation des nouveaux arrivants en France. Orientations officielles et dispositifs didactiques », in J.-L. Chiss (dir.) *Immigration, école et didactique du français*, Didier, Paris, pp. 21-60.

DEFAYS J.-M., WERY L. (2011), « Enjeux et défis du Français sur Objectif Universitaire, à la lumière d'un programme d'urgence dans une université marocaine », Actes du colloque Heraclès du 10-12 juin 2010 à l'université de Perpignan, in *Synergies Monde*, n°8, Gerflint, Sylvains les Moulins, pp.267-274.

DE LAVERGNE C. (2007), « Posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative », Actes du colloque - Bilan et perspectives de la recherche qualitative - du 27-29 juin 2006, in *Recherches qualitatives. Hors-série*, n°3, pp. 28-43.

DELPORTE C., GACHET M.-C. (2004), « Les images dans l'enseignement de l'histoire », in *Apprendre l'histoire et la géographie à l'école*, CRDP, Versailles, pp. 185-190.

DEMAIZIERE F., NARCY-COMBES J.-P. (juin 2007), « Du positionnement épistémologique aux données du terrain », in *Cahiers de l'ACEDLE* n°4, pp.1-20.

DE MIRAS M.-P. (2002), *La classe d'initiation au français pour enfants non francophones (C.L.I.N.)*, L'Harmattan, Paris.

DE NUCHEZE V. (2001), *Sémiologie des dialogues didactiques*, L'Harmattan, Paris.

DOLZ, RONVEAUX, SCHNEUWLY, (2006), « Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés », in PERRIN GLORIAN M.-J. et REUTER Y. (dir.), in *Les méthodes de recherche en didactiques*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, pp. 175-189.

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

DUVAL R. (2002), « Comment décrire et analyser l'activité mathématique ? Cadres et registres », in *Actes de la journée en hommage à Régine Douady*, IREM, Université Paris 7, pp. 83-105. [en ligne]. Disponible sur :

<http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/LME/betrancourt/Duval2001.pdf> (Consulté le 10/06/2019)

DUVAL R. (2003), « Comment analyser le fonctionnement représentationnel des tableaux et leur diversité ? » in *Spirale*, n°32, pp.7-31.

DUVERGER J. (2005), *L'enseignement en classe bilingue*, Hachette, Paris.

E-F

EURIN S., HENAO M. (1992), *Pratiques du français scientifique*, Hachette-AUPELF, Paris.

FAUPIN E. (2015), *Prendre la parole en classe, une gageure pour les élèves allophones arrivants : le cas des cours de français, mathématiques et histoire-géographie*, Thèse de doctorat, sous la direction de J.-P. CUQ, Université de Nice Sophia Antipolis.

FAUPIN E., THERON C. (2007), *Enseigner le FLS par les textes littéraires aux élèves nouvellement arrivés en France*, SCEREN-CRDP Académie de Nice.

FAYOL M., GARCIA-DEBANC C. (2002), « Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite », in *Repères, recherche en didactique du français langue maternelle*, n°115/116, pp. 293-315.

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

FAYOL M. (2007), « La production de textes et son apprentissage », in *Ecrire des textes. L'apprentissage et le plaisir*, Les journées de l'ONL, pp. 21-35. [en ligne]. Disponible sur : <http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2007/Eciredestextes/>

G

GADET F. (1989), *Le français ordinaire*, Armand Colin, Paris.

GAJEWSKA E., SOWA M. (avril 2014), « Les facettes multiples du français enseigné sur objectifs spécifiques : un enjeu pour l'ingénierie de formation ? », in *Points communs*, n°1, pp.6-17. [en ligne]. Disponible sur :

https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/wp-content/uploads/2016/12/Points-Communs_D%C3%A9c_2013_n1.pdf (Consulté le 10/07/2016).

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

GAJO L. (2005), « Le français langue seconde d'enseignement », in *Le Français dans le monde – Recherches et applications*, n° spécial, pp. 47-57.

GAJO L. (2007), « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation », in *Tréma*, n° 28, pp. 37-48.

GAJO L. (2009), « Politiques éducatives et enjeux socio-didactiques : l'enseignement bilingue francophone et ses modèles », in *Glottopol*, n° 13 [en ligne]. Disponible sur : http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_13/gpl13_02gajo.pdf (Consulté le 27/06/2019)

GALLIGANI S. (2007), « La formation des enseignants pour les enfants nouvellement arrivés. » in *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, n°41, pp. 48-57.

GALISSON R. (1995), « Du français langue maternelle au français langue étrangère et vice-versa : apologie de l'interdidacticité », in *Études de Linguistique Appliquée*, n° 99, pp. 99-105.

GALISSON R. (2001), « Et si les disciplines de référence accouchaient de RANA (Recherche Appliquées Non Applicables) ? », in MARQUILLO-LARRUY M. (dir.), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue*

étrangère), Actes des journées d'études DFLM du 20-22 janvier 2000, Les cahiers du FORELL, Université de Poitiers, pp. 151-158.

GAPAILLARD C. (2008), *La maîtrise de la langue pour l'enseignement de l'histoire au collège*, Scérén, CRDP de Basse Normandie, Paris.

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

GERARD F.-M. (2010), « Le manuel scolaire, un outil efficace, mais décrié », in *Éducation & Formation : Manuels scolaires et matériel didactique*, n°292, pp.13-24.

GOES J., MANGIANTE J.-M. (janv. 2010), « Les écrits universitaires : besoins linguistiques et méthodologiques des étudiants allophones », in *Le français dans le monde. Recherches et applications*, CLE International, Paris, pp.142-152.

GOÏ C. (2005), *Des enfants venus d'ailleurs*, Scérén, Paris.

GOÏ C., HUVER E. (2012), « FLE, FLS, FLM : continuum ou interrelations ? », in *Le français aujourd'hui*, n°176, pp. 25-35.

GROSBOIS M. (juin 2007), « Didactique des langues et recherche expérimentale », in *Cahiers de l'ACEDLE* n°4, pp.65-83.

H

HALTE J.-F. (2001) « Des modèles de la didactique aux problèmes de la DFLM », in MARQUILLO-LARRUY M. (dir.), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Actes des journées d'études DFLM du 20-22 janvier 2000, Les cahiers du FORELL, Université de Poitiers, pp.13-19.

HILGERT E. (2009), « Quand le FOS vire au FOU (français sur objectifs universitaires) », in *Terres de FLE*, n°2, pp.49-61.

I-J

JAFFRÉ J.-P. (2004), « La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept », in *La Littératie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, L'Harmattan, Paris, pp : 21-41

JUAN S. (1999) *Méthodes de recherche en sciences sociohumaines*, Presses Universitaires de France, Paris.

KAHN G. (1990), « Un manuel pour l'enseignement du français aux militaires indigènes, 1927 », in *Le français dans le monde. Recherches et applications*, Clé International, Paris, pp.97-103.

K

KAUFMANN J.-C. (2011), *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*, Armand Colin, Paris.

KERBRAT-ORECCHIONI C. (1990) *Les interactions verbales*, Armand Colin, Paris, (volume 1).

KERBRAT-ORECCHIONI C. (2001) *Les actes de langage dans le discours. Théories et fonctionnement*, Armand Colin, Paris.

KLEIN C. (dir.) (2012), *Le français langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer et se former*, Coll. Cap sur le français de la scolarisation, Scérén, CNDP-CRDP.

KLEIN C (2012b), « La certification complémentaire Éducation nationale en français langue seconde : un gage de compétences », in KLEIN (dir.), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, inclure*, Scéren, Paris, pp. 153-156.

L

LAHANIER-REUTER D., REUTER Y. (2006), *Discours de collégiens sur l'écriture et les disciplines scolaires - Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*, INRP, pp. 23-50.

LAHIRE B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires*, Presses universitaires de Lyon, Lyon.

LAPARRA M. (2008), « L'oral, un enseignement impossible ? », in *Pratiques*, n°137-138, pp. 137-138.

LAUTHIER N., ALLIEU-MARY N. (2008), « La didactique de l'histoire », in *Revue française de pédagogie*, n°162, pp. 95-131.

LE BOTERF G. (1995), *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Editions d'organisation, Paris.

LECLERCQ V. (2014), « La notion de littéracie dans le champ des formations de base pour adultes : référence explicite ou influence diffuse ? », in *Spirale* n°53, pp : 99-109.

LE FERREC L. (2008), « Littératie, relations à la culture scolaire et didactique de la lecture écrite en français langue seconde in CHISS J.-L. (dir.) (2008), *Immigration, école et didactique du français*, Didier, Paris, pp. 101-145.

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 », in *Le français aujourd'hui*, n°176, pp. 37-46.

LEHMANN D. (1993), *Objectifs spécifiques en langues étrangères*, Coll. Références, Hachette, Paris.

LE MOIGNE J.-L. (1990), *La modélisation des systèmes complexes*, Dunod, Paris.

LENOIR Y. (2015), « Quelle interdisciplinarité à l'école ? », in *Les Cahiers pédagogiques* [en ligne]. Disponible sur : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Quelle-interdisciplinarite-a-l-ecole-texte-complet>

LENOIR Y., PASTRE P. (Dir.), (2008), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*, Octares Editions, Toulouse.

LEPEZ B., HAMEZ M.-P., BIGOT DE PREAMENEU S. (2008), « Le FLS : un domaine didactique en émergence en relation avec la politique d'accueil des flux migratoires », in *Spirale*, n°42, pp. 123-137. [en ligne]. Disponible sur : http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/Lepez_Spirale_42.pdf (Consulté le 17/10/2017).

LERAT P. (1995), *Les langues spécialisées*, PUF, Paris.

LEVET D. (2012), *Français langue seconde*, Belin, Paris.

M

MACAIRE D. (2018), « Le CECRL : quelle puissance du modèle ? Questionnements dans la recherche en didactique des langues-cultures ? », in *Carnet des jeunes chercheurs du CREM* [en ligne] (Consulté le 15/01/2019) Disponible sur : <https://ajccrem.hypotheses.org/760>

- MANGIANTE J.-M. (2008), « Des référentiels de compétences en français à visée professionnelle : des outils pour concevoir de formations pour publics spécifiques », in *Le français de spécialité. Enjeux culturels et linguistique*, Les éditions de l'École Polytechnique, Plaiseau, pp.83-92.
- MANGIANTE J.-M. (avril 2015), « La dimension technique de la collecte de données en FOS : quelques principes et conseils pour l'enseignant de langue », in *Points communs*, n°2, pp.37-43. [en ligne]. Disponible sur : https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/wp-content/uploads/2016/12/Points-Communs_Avril_2015_n2.pdf (Consulté le 15/07/2016).
- MANGIANTE J.-M. (2017), « Discours et action(s) en milieu professionnel et universitaire : d'une norme d'usage à une contextualisation didactique en FOU et en FOS », in TYNE H. (Dir.) *Le français en contexte. Approches didactiques, linguistiques et acquisitionnelles*, Presse Universitaire de Perpignan, Perpignan, pp.21-33.
- MANGIANTE J.-M., PARPETTE C. (2004), *Le français sur objectif spécifique. De l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Hachette FLE, Paris.
- MANGIANTE J.-M., PARPETTE C. (2011a), *Le français sur objectif universitaire*, PUG, Grenoble.
- MANGIANTE J.-M., PARPETTE C. (2011b), « Le Français sur Objectif Universitaire : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires », Actes du colloque Heraclès du 10-12 juin 2010 à l'université de Perpignan, in *Synergies Monde*, n°8, Gerflint, Sylvains les Moulins, pp.147-166. [en ligne]. Disponible sur : <http://gerflint.fr/Base/Monde8-T1/monde8t1.html> (Consulté le 05/03/2016).
- MARQUILLO-LARRUY M. (dir.), (2001), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Actes des journées d'études DFLM du 20-22 janvier 2000, Les cahiers du FORELL, Université de Poitiers.
- MARTINEZ P. (dir.) (2002), *Le Français langue seconde. Apprentissage et curriculum*, Maisonneuve et Larose, Paris.
- MARTINEZ P. (2011), « Contextualiser, relativiser, comparer : jusqu'où aller ? », in *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Les archives contemporaines, Paris, pp. 435-443.
- MAURER B. (1995), « La didactique du FLS, entre approches communicatives et français de scolarisation », in *Tréma* n°7, pp. 13-25.
- MAYEN P., METRAL J.-F., TOURMEN C. (2010), « Les situations de travail : références pour les référentiels », in *Recherche et formation* n°64, pp.31-46.
- MENDONCA DIAS C. (2012), *Les progressions linguistiques des collégiens nouvellement arrivés en France*, Thèse de doctorat, sous la direction de J.-P. CUQ, Université de Nice-Sophia Antipolis.
- MEVEL Y. (2010), « Je hais les consignes », in *Cahiers pédagogiques*, n°483, pp. 34-35.
- MEVEL Y., TUTIAUX-GUILLON N (2013), *Didactique et enseignement de l'histoire-géographie au collège et au lycée*, EPU, coll. Didactique et enseignement, Publibook, Paris.
- MODENA L. (2006), « Interactions en situations professionnelles et institutionnelles : de l'analyse détaillée aux retombées pratiques », in *Revue française de linguistique appliquée*, n°2006/2, pp. 5-16.
- MORIN E. (2005) [1^{ère} éd. 1990], *Introduction à la pensée complexe*, ESF, Paris.
- MIALARET G (2004), *Les méthodes de recherche en science de l'éducation*, Coll. Que sais-je ?, Presses Universitaires de France, Paris.

MOURLHON DALLIES F. (1994), « Vers une stylistique de spécialité : les écrits touristiques comme chaîne discursive », in *Rhetoric and Stylistics Today*, pp. 112-118.

MOURLHON DALLIES F. (juillet 2006), « Du Français sur Objectif(s) Spécifique(s) au Français Langue Professionnelle (FLP) », in *Le Français dans le monde*, Paris, Clé International.

MOURLHON DALLIES F. (2008), *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Didier, Paris.

MOURLHON DALLIES F. (2011), « Le français sur objectifs universitaires, entre français académique, français de spécialité et français préprofessionnel », Actes du colloque Heraclès du 10-12 juin 2010 à l'université de Perpignan, in *Synergies Monde*, n°8, Gerflint, Sylvains les Moulins, pp.135-143. [en ligne]. Disponible sur : <http://gerflint.fr/Base/Monde8-T1/monde8t1.html> (Consulté le 05/03/2016).

MOURLHON DALLIES F. (mai 2019), « La didactique du FOS actuellement : renouvellement notionnel et impact sur les pratiques », in *Points Communs*, n°47, pp.8-29. [en ligne]. Disponible sur : https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/wp-content/uploads/2019/05/Points-Communs_Mai_2019_n47.pdf (Consulté le 18/08/2019)

MUCCHIELLI A. (2007), « Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives », Actes du colloque - Bilan et perspectives de la recherche qualitative - du 27-29 juin 2006, in *Recherches qualitatives Hors-série* n°3, pp. 1-27.

MUCCHIELLI A. (2009) [3^{ème} éd. Mise à jour et augmentée], *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Armand Colin, Paris.

N

NARCY-COMBES M.-F., NARCY-COMBES J.-P. (2000), « Épistémologie et méthodologie de la recherche dans le secteur LANSAD. Qu'apporterait une harmonisation des pratiques ? », in *ASP* n°373, pp.27-30.

NGALASSO M. (1992), « Le concept de français langue seconde », in *Études de linguistique appliquée*, n°88 : « Français langue seconde », pp.27-38.

NONNON E. (1999), « L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques », in *Revue française de pédagogie*, n°129, pp. 87-131.

NONNON E. (2000), « Le tableau noir de l'enseignant entre écrit et oral », in *Repères* n°22/2000, « Les outils d'enseignement du français », pp. 83-119.

O-P

OLSON R. (déc. 2006), « Littératie, scolarisation et cognition. Quelques implications de l'anthropologie de Jack Goody », in *Pratiques* n°131/132, pp. 83-94.

PARPETTE C. (janv. 2010), « Quelques réflexions sur des pratiques croisées entre formation linguistique et enseignement disciplinaire », in *Le français dans le monde. Recherches et applications*, CLE International, Paris, pp.106-115.

PARPETTE C., MEDINA-JAOUEN C. (avril 2015), « La combinaison entre discours et action : impacts sur la collecte de données et sur les dispositifs de formation linguistique », in *Points communs*, n°2, pp.5-19. [en ligne]. Disponible sur : https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/wp-content/uploads/2016/12/Points-Communs_Avril_2015_n2.pdf (Consulté le 04/12/17)

- PARPETTE C., PEUTOT F. (2005), « Les enregistrements de classes ordinaires comme support d'enseignement du français langue de scolarisation », Actes du colloque ACEDLE du 16-18 juin 2005, in *Les cahiers de l'ACEDLE*, n°2, pp. 165-177.
- PASTRE P. (2002), « L'analyse du travail en didactique professionnelle », in *Revue française de pédagogie* n°138, pp.9-17.
- PASTRE P. (2011), *La didactique professionnelle*, Presses Universitaires de France, Paris.
- PASTRE P., MAYEN P., VERGNAUD G. (2006), « La didactique professionnelle », in *Revue française de pédagogie* n°154, pp.145-198.
- PEKAREK DOEHLER S. (janv. 2005), « Étayage et réciprocité. Une interprétation interactionnelle et socioculturelle des procédés de support dans l'apprentissage langagier », in *Le français dans le monde. Recherches et applications*, CLE International, Paris, pp.85-93.
- PERAYA D., NYSSSEN M.-C. (1995), *Les paratextes dans les manuels scolaire de biologie et d'économie : une étude comparative*, Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. [en ligne]. Disponible sur : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:39889> (Consulté le 09/08/2017)
- PERRENOUD, P. (1993), « Curriculum : le formel, le réel, le caché » in HOUSSAYE J. (dir.) (1993), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* Paris, ESF, pp. 61-76.
- PEUTOT F. (2008) « Compétences langagières en classe ordinaire. Entre cours dialogué et causerie, quelles difficultés pour les ENAF ? », in *VEI Diversité*, n°153, pp. 89-94.
- PEUTOT F. (2012a), « Définitions, priorités et approches méthodologiques du FLSCO », in KLEIN C. (dir.) (2012), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former*, Futuroscope : CNDP, pp. 102-105.
- PEUTOT F. (2012b), « La pratique de l'oral : conduire vers la « maîtrise de l'oral » in KLEIN C. (dir.) (2012), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former*, Futuroscope : CNDP, pp. 106-108.
- PIAGET J. (1923), *Le langage et la pensée chez l'enfant : Etudes sur la logique de l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Genève.
- POLLET M.-C. (janv. 2010), « L'acculturation des étudiants aux discours universitaires : allophones, francophones, mêmes problèmes, même combat ? », in *Le français dans le monde. Recherches et applications*, CLE International, Paris, pp.133-141.
- PORCHER L. (1976). « Monsieur Thibaut et le bec Bunsen », in *Études de linguistique appliquée* n°23, Didier, Paris, pp. 6-17.
- PRZESMYCKI H., (2004), *La pédagogie différenciée*, Hachette, Paris.
- PUREN C. (1994), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Didier, Paris.
- PUREN C. (2015), *Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures*, [en ligne]. Disponible sur : <https://www.christianpuren.com/cours-m%C3%A9thodologie-de-la-recherche-en-dlc/> (consulté le 27/05/2015)

Q-R

- QOTB H. (2008), *Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médié par internet*, Thèse de doctorat, sous la direction de C. CHARNET, Université de Montpellier 3.
- RAFONI J.-C. (2007), *Apprendre à lire en français langue seconde*, L'Harmattan, Paris.

REUTER Y. (2001), « Éléments de réflexion à propos de l'élaboration conceptuelle », in MARQUILLO-LARRUY M. (dir.), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Actes des journées d'études DFLM du 20-22 janvier 2000, Les cahiers du FORELL, Université de Poitiers, pp. 51-66.

RICHER J.-J. (2008), « Le français sur objectifs spécifiques (FOS) : une didactique spécialisée ? », in *Synergies Chine*, n°3, pp. 15-30.

RIVIERE V. (2008), « Dire de faire, consignes, prescriptions, ... Usages en classe de langue étrangère et seconde », in *Le Français dans le monde – Recherches et applications*, n°44, pp. 51-59.

RIVIERE V. (sept.-oct. 2010), « Un langage scolaire difficile à maîtriser », in *Cahiers Pédagogiques*, n°483, pp. 43-44.

S

SAUSSURE F. de (1916/1972), *Cours de linguistique générale*, édition Tullio de Mauro, Payot, Paris.

SCHIFF C. (2004), « L'institution scolaire et les élèves migrants : peut mieux faire », in *Hommes et Migrations*, n°1251, pp. 75-85. [En ligne]. Disponible sur : http://www.hommes-et-migrations.fr/docannexe/file/1339/dossier_1251_dossier_1251_75_85.pdf (Consulté le 17/02/2018).

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

SPAËTH V. (2008). « Le français "langue de scolarisation" et les disciplines scolaires » in CHISS J.-L. (dir.) (2008), *Immigration, école et didactique du français*, Didier, Paris, pp. 62-100.

T-U

TANAKA S., MOGI R. (janv. 2010), « La préparation en ligne des étudiants japonais aux études supérieures en France », in *Le français dans le monde. Recherches et applications*, CLE International, Paris, pp.84-93.

TRAN NGOC A. (1992), « Français langue seconde et identité biculturelle en Nouvelle-Calédonie », in *Études de linguistique appliquée*, n°88 : « Français langue seconde », pp. 105-110.

TRAVERSO V. (2012), « Analyses interactionnelles : repères, questions saillantes et évolution », in *Langue française*, n°175, pp. 3-17.

TOURMEN C. (2014), « Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions », in *Savoirs* n°36, L'Harmattan, Paris, pp.9-40.

V

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

VAN DER MAREN J.-M. (1995), *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Presses de l'Université de Montréal, Montréal.

VAN DER MAREN J.-M. (2003) [1^{ère} éd. 1999], *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*, De Boeck, Bruxelles.

VASCONCELLOS, M., BONGRAND, P. (2013). *Le système éducatif*, La Découverte, Paris.

VERDELHAN-BOURGADE M. (1995), « Lectures et langage en français langue seconde : problèmes cognitifs et didactiques », in *Tréma*, n°7, IUFM de Montpellier. [En ligne]. Disponible sur : <http://trema.revues.org/2147> (Consulté le 17/07/2016)

VERDELHAN-BOURGADE M. (2002a), *Le français langue de scolarisation. Pour une pédagogie réaliste*, Presses Universitaires de France, Paris.

VERDELHAN-BOURGADE M. (2002b), « Le manuel comme discours de scolarisation », in *Études de Linguistique Appliquée*, n°125, pp.37-52.

VERDELHAN-BOURGADE M. (2003), « Du français langue étrangère au français langue seconde et au français langue de scolarisation : des compétences différentes », in *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n°15, pp. 135-150.

VERDELHAN-BOURGADE M. (janv. 2005), « Construire la compréhension de l'environnement scolaire en français langue seconde », in *Le français dans le monde. Recherches et applications*, Paris, CLE International, pp.123-131.

VICHER A. (2007), « Le français langue seconde dans l'enseignement-apprentissage de la langue et de la culture du pays d'accueil aux migrants », in ARCHIBALD J. & CHISS J.-L. (dir.) (2007), *La langue et l'intégration des immigrants*, L'Harmattan, Paris, pp. 271-284.

VIGNER, G. (1980), *Didactique fonctionnelle du français*, Coll. F, Hachette, Paris.

VIGNER G. (1989), « Le français langue de scolarisation », in *Diagonales* n°12.

VIGNER G. (1992), « Le français langue de scolarisation », in *Études de linguistique appliquée*, n°88 : « Français langue seconde », pp.39-54.

VIGNER G. (1994), « La représentation du savoir : mise en page et mise en texte dans les manuels scolaires », in *Cahiers du français contemporain*, n°4, pp.47-82.

VIGNER G. (2001), *Enseigner le français comme langue seconde*, CLE International, Paris.

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

VYGOSTSKI L., (1997) [1^{ère} éd. 1934], *Pensée et langage*, La Dispute, Paris (Traduction F. Sève).

W-X-Y-Z

WAQUET F. (2003), *Parler comme un livre. L'oralité et le savoir (XVIe-XXe siècle)*, coll. L'évolution de l'humanité, Albin Michel, Paris.

WEBER C. (2008). « Normes, variations et représentations de l'oral : vers un chemin didactique mieux balisé », in CHISS J.-L. (dir.) (2008), in *Immigration, école et didactique du français*, Didier, Paris, pp. 146-186.

WEBER C. (2013), *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est Parlé*, Didier, Paris.

WEISSER M. (2014), *Le chercheur, sa recherche, ses méthodes. De quelques questions épistémologiques aux sciences de l'éducation*, L'Harmattan, Paris.

YIN R. K. (1994), *Case Study Research: Design and Methods*, Second Edition, Applied social research methods series, vol.5, Sage Publications.

ZAKHARTCHOUK J.-M. (2000), « Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique », in *Repères*, n°22, pp.61-81.

ZAKHARTCHOUK J.-M. (fév. 2012), « Ce que chaque discipline peut apporter », in *Cahiers Pédagogiques*, n°495, pp.50-51.

Publication du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MENESR) :

INSPECTION GENERALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (IGEN), MENESR (1998), *Le manuel scolaire*, Rapport, La documentation française.

INSPECTION GENERALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (IGEN), INSPECTION GENERALE DE L'ADMINISTRATION DE L'ÉDUCATION NATIONALE (IGAEN), MENESR, (2009), « La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France », in *Rapport annuel des Inspections générales*, n°2010-087, La documentation française, PP. 89-113.

INSPECTION GENERALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (IGEN), MENESR, (2010), *Le manuel scolaire à l'heure du numérique*, Rapport n°2010-087, La documentation française.

MEN, 1970, *Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers*, Circulaire n° IX 70-37 du 13 janvier 1970.

MEN, 1973, *Scolarisation des enfants étrangers non francophones, arrivant en France entre 12 et 16 ans*, Circulaire n° 73-383 du 25 septembre 1973

MEN, 1976, *Création des CEFISEM*, Circulaire n° 76-387 du 4 novembre 1976

MEN, 1985, *Collèges. Programmes et instructions*, CNDP, Paris.

MEN, 1986, *Apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France*, Circulaire n° 86-119 du 13 mars 1986.

MEN, 1986, *Accueil et intégration des élèves étrangers dans les écoles, collèges et lycées*, Circulaire n° 86-120 du 13 mars 1986.

MENESR, 2000, *Le Français Langue Seconde*, Coll. Collège Repères, CNDP, Paris.

MENESR, 2002a, *Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés*, Circulaire n°2002-063 du 20 mars 2002, BOEN n°13 du 28 mars 2002.

MENESR, 2002b, *Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages*, Circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002.

MENESR, 2002c, *Missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV)*, Circulaire n°2002-102 du 25 avril 2002.

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

MENESR, 2012b, *Organisation des CASNAV*, Circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012, BOEN n° 37 du 11 octobre 2012.

MENESR, 2015a, *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, Décret n°2015-372 du 31-03-2015, BOEN n° 17 du 23 avril 2015.

MENESR, 2015b, *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*, BOEN n° 17 du 26 novembre 2015.

Index des tableaux

Numéro	Titre	Page
Tableau n°1	<i>Proportion de jeunes en situation d'illettrisme dans les DROM</i>	42
Tableau n°2	<i>Comparaison entre l'apprentissage du FLSCO en DNL et en UPE2A</i>	43
Tableau n°3	<i>Nombre d'EANA en France</i>	48
Tableau n°4	<i>Nombre de mots techniques nouveaux dans les manuels de collège de la 6^e à la 3^e (Lieury, 1997)</i>	92
Tableau n°5	<i>Exemples de termes polysémie en FLSCO et en français ordinaire</i>	93
Tableau n°6	<i>Les dénominations en FOS et leurs caractéristiques méthodologiques</i>	131
Tableau n°7	<i>Comparaison méthodologique du FS, du français sur objectif spécifique et du FLP</i>	139
Tableau n°8	<i>Cadrage théorique de la didactique professionnelle :</i>	147
Tableau n°9	<i>Points de divergence entre le français sur objectif spécifique et le FOU</i>	160
Tableau n°10	<i>Analyse systémique du contexte scolarisation des EANA</i>	193
Tableau n°11	<i>Catégorisation des typologies des données en FOS (d'après Abou Haidar & Stauber, 2015)</i>	196
Tableau n°12	<i>Analyse des types de structuration de cours (Mourlhon-Dallies, 2008)</i>	208
Tableau n°13	<i>Modélisation d'une démarche d'élaboration didactique en FLSCO</i>	216
Tableau n°14	<i>Volume horaire par discipline et par niveau au collège</i>	224
Tableau n°15	<i>Typologie des actes de langage du discours didactique de l'enseignant (d'après Sinclair & Coulthard, 1975)</i>	249
Tableau n°16	<i>Grille d'analyse des manuels scolaires</i>	253
Tableau n°17	<i>Catégorisation des blocs textuels :</i>	257
Tableau n°18	<i>Proportion de pages périphériques dans les manuels</i>	283
Tableau n°19	<i>Inventaires de éléments périphériques dans les manuels</i>	284
Tableau n°20	<i>Inventaire des facilitateurs pédagogiques dans les manuels</i>	285

Tableau n°21	<i>Découpage hiérarchique des contenus dans les trois manuels</i>	289
Tableau n°22	<i>Titres méthodologiques dans les chapitres des manuels</i>	291
Tableau n°23	<i>Inventaire des référenciations dans les trois manuels</i>	294
Tableau n°24	<i>Inventaire des blocs textuels par disciplines</i>	303
Tableau n°25	<i>Liste des verbes de consignes dans un chapitre pour chaque discipline</i>	316
Tableau n°26	<i>Exemples de polysémie des consignes entre les disciplines</i>	317
Tableau n° 27	<i>Liste des mots interrogatifs dans un chapitre pour chaque discipline</i>	318
Tableau n°28	<i>Exemples de correspondances consigne / sources des réponses</i>	322
Tableau n°29	<i>Liste des termes spécifiques dans les chapitres étudiés</i>	325
Tableau n°30	<i>Analyse discursive des textes de leçon (manuels et cahiers)</i>	331
Tableau n°31	<i>Représentations sémiotiques utilisées par séance</i>	341
Tableau n°32	<i>Liste des représentations sémiotiques les plus fréquentes par discipline</i>	342
Tableau n°33	<i>Fonction des tableaux dans les disciplines</i>	348
Tableau n°34	<i>Catégorisation des représentations sémiotiques par type</i>	355
Tableau n°35	<i>Analyse des représentations sémiotiques non disciplinaires dans le manuel de mathématiques</i>	360
Tableau n°36	<i>Analyse des documents et écrits diffusés pendant une séance d'histoire</i>	390
Tableau n°37	<i>Liste des termes scolaires transdisciplinaires</i>	406
Tableau n°38	<i>Inventaire des besoins langagiers en FLSco à partir des analyses</i>	419
Tableau n°39	<i>Comparaison entre le FLP et le FLSco pour les EANA</i>	440

Index des notions

A

Acculturation 30, 54, 59, 60, 110, 112, 155, 252, 256, 332, 419, 422
Actes de langage..... 56, 57, 245, 246, 248, 257, 369, 372, 392, 435
Actes de parole..... 205
Activités de communication langagière..... 131, 205, 209, 245, 395, 413, 422, 424
Approche actionnelle 107, 205, 206, 422
Approche communicative 26, 56, 118, 119, 123, 131, 179, 205, 206, 211, 422
Approche interculturelle 80, 183, 423, 439, 446

B

Besoins 14, 15, 16, 17, 18, 22, 32, 45, 49, 57, 91, 106, 117, 118, 119, 120, 121, 124, 125, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 139, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 150, 151, 152, 153, 154, 156, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 199, 200, 203, 204, 206, 207, 210, 211, 213, 216, 217, 226, 229, 234, 235, 242, 258, 260, 261, 262, 266, 278, 297, 360, 409, 410, 411, 412, 413, 415, 416, 417, 418, 420, 424, 428, 429, 430, 433, 434, 435, 436, 437, 439, 441, 442, 443, 445, 447, 448
Besoins d'apprentissage 17, 18, 22, 57, 146, 147, 163, 166, 185, 186, 190, 216, 217, 234, 235, 242, 258, 260, 278, 409, 410, 417, 428, 433, 435, 439, 441, 442, 445, 447
Bloc textuel..... 65, 66, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 258, 279, 297, 298, 299, 303, 305, 306, 308, 309, 320, 323, 325, 332, 408, 411, 419
Brouillage énonciatif 280, 365, 367

C

Clarté cognitive..... 375, 423
Compétence scolaire 43, 54, 56, 57, 78, 103, 110, 112, 161, 190, 212, 227, 275, 278, 360, 389, 415, 425, 442
Compétences cognitives..... 95, 140, 278, 412
Compétences disciplinaires 61, 225, 412, 432
Compétences littéraciques .. 30, 40, 57, 59, 60, 61, 68, 77, 112, 270
Compétences méthodologiques..... 51, 68, 225, 267, 281, 288, 372, 373, 381, 389, 417, 420, 431, 436, 445
Compétences praxéologiques 277, 389, 391
Compétences transversales..... 17, 31, 86, 100, 133, 137, 155, 157, 162, 163, 266, 278, 413, 443
Conceptualisation... 81, 83, 87, 97, 99, 137, 143, 144, 182
Consigne.... 63, 92, 93, 270, 291, 296, 298, 311, 314, 316, 317, 344, 364, 365, 377, 379, 385, 401, 414, 435, 437
Consignes 35, 51, 66, 68, 73, 86, 92, 93, 108, 109, 113, 188, 202, 210, 241, 249, 251, 253, 254, 289, 291, 298, 299, 310, 311, 312, 313, 314, 316, 317, 318, 319, 345, 362, 365, 368, 380, 381, 383, 390, 392, 402, 403, 408, 412, 413, 414, 415, 419, 424
Constructivisme..... 263
Contexte endolingue 104, 114
Contexte exolingue..... 25
Contexte scolaire ... 16, 17, 19, 29, 30, 32, 55, 57, 86, 106, 135, 136, 159, 160, 161, 166, 167, 177, 184, 185, 186, 187, 191, 195, 198, 199, 202, 209, 211, 213, 216, 217, 260, 272, 332, 400, 415, 426, 428, 435, 437, 439, 440,

441, 442, 443, 444, 445, 447

Contextualisation 22, 215, 256, 317, 436, 440
Contrat didactique 68, 74
Cours dialogué .. 72, 74, 75, 113, 369, 372, 373, 384, 385, 392, 410, 414
Culture scolaire 60, 68, 69, 80, 83, 191, 342, 420
Curriculum 15, 33, 38, 48, 61, 84, 95, 190, 313, 431
Curriculum caché 33, 38, 61, 95, 313

D

Décontextualisation 67, 87, 325
Didactisation 108, 208, 212, 213, 215, 217, 424, 425, 426, 440, 446
Différenciation 423
Diglossie 418
Disciplines non linguistiques 38
Discours didactique..... 246, 262, 270, 272, 276, 360, 361, 362, 369, 384, 389, 392, 394, 395, 397, 403, 406, 407, 408, 409, 441, 446, 447
Discours multifonctionnel 364
Discours spécialisé 126, 197
DNL 18, 38, 40, 104, 138, 161, 162, 190, 211, 433
Documents authentiques..... 116, 117, 206, 207, 212, 215, 217, 304, 424
Documents fabriqués 424, 440

E

Enseignement bilingue..... 35, 36, 38, 39, 40, 104, 112
Evaluation 246
Explicitation 60, 80, 82, 102, 235, 273, 274, 281, 325, 330, 443

F

Facilitateurs pédagogiques..... 65, 250, 281, 408, 419
FLM .. 22, 24, 26, 27, 28, 29, 34, 47, 53, 59, 60, 62, 77, 85, 103, 105, 108, 112, 114, 136, 142, 178, 186, 201, 215, 422, 434, 439
FLP 115, 133, 135, 136, 137, 138, 142, 145, 152, 159, 178, 182, 183, 186, 187, 195, 197, 207, 270, 415, 434
FLS..... 14, 15, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 35, 37, 38, 40, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 59, 80, 83, 85, 86, 97, 103, 104, 105, 106, 105, 107, 108, 109, 111, 112, 114, 129, 136, 142, 154, 158, 159, 185, 190, 191, 201, 249, 422, 427, 429, 430, 434, 438, 439, 441, 447
FLSco 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 59, 68, 69, 77, 82, 83, 85, 86, 89, 90, 97, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 127, 153, 158, 159, 160, 162, 164, 168, 169, 171, 173, 174, 176, 177, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 200, 201, 209, 211, 212, 213, 215, 216, 217, 224, 225, 226, 231, 235, 237, 238, 242, 243, 256, 260, 261, 278, 319, 321, 346, 348, 360, 373, 389, 401, 402, 405, 410, 412, 413, 415, 416, 417, 418, 420, 421, 422, 423, 424, 425, 426, 427, 428, 429, 430, 431, 432, 433, 434, 435, 436, 437, 438, 439, 440, 441, 442, 443, 444, 445, 446, 447, 448
FOS. 16, 17, 18, 19, 21, 106, 107, 114, 115, 117, 119, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 173, 176, 177, 178, 179,

180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 191, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 201, 203, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 216, 217, 229, 230, 231, 260, 261, 319, 360, 401, 410, 416, 424, 426, 427, 428, 429, 430, 431, 432, 434, 435, 436, 437, 438, 440, 441, 442, 443, 445, 447
 FOU 136, 137, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 163, 164, 184, 186, 195, 373, 401, 429, 437, 443
 Français à visée professionnelle .. 127, 128, 130, 146, 148
 Français académique 149
 Français de scolarisation 17, 26, 29, 34, 35, 49, 54, 55, 63, 79, 85, 90, 106, 108, 110, 162, 200, 212, 224
 Français sur objectif spécifique .. 123, 127, 128, 135, 136, 146, 156, 160, 163, 427
 Français sur objectifs spécifiques ... 18, 57, 123, 127, 128, 132, 158, 160, 448
 Français sur objectifs universitaires 149, 150, 157

G

Généralisation 50, 65, 84, 95, 115, 123, 125, 126, 127, 241, 264, 265, 325, 393, 394
 Genre de discours 61, 160
 Genre scolaire 323
 Grammaire 91, 207, 302, 303, 349, 405, 446

H

Hétérogénéité ... 30, 46, 49, 52, 66, 67, 92, 110, 132, 152, 159, 170, 180, 304, 305, 416, 418, 423, 444
 Homoglotte 54, 55, 136, 151

I

Illocutoire 245
 Immersion ... 39, 77, 78, 80, 151, 152, 153, 154, 155, 163, 190, 214
 Inclusion 14, 15, 17, 43, 44, 48, 78, 91, 108, 109, 190, 191, 220, 224, 225, 227, 230, 233, 234, 242, 256, 319, 360, 409, 410, 413, 416, 417, 434, 438, 439, 441, 446, 447, 448
 Insécurité linguistique 30
 Interactions didactiques 72, 73, 74, 372
 Interactions langagières 56, 360, 394
 Interactions ritualisées 72
 Interactions verbales. 70, 72, 76, 106, 109, 113, 160, 201, 214, 231, 260, 345, 359, 360, 361, 363, 364, 369, 384, 387, 389, 392, 395, 409, 420, 423, 426, 428, 433, 441, 445
 Interdidacticité 59, 107, 108
 Interdisciplinarité 32, 168
 Interdiscours 83
 Interrogation 44, 73, 75, 171, 234, 246, 278, 362, 370, 371, 401, 402, 403, 428

L

L1 38, 39, 40, 88, 188, 191, 417
 L2 28, 38, 40, 88, 161
 Langue d'apprentissage 28, 33, 34, 35, 55
 Langue d'enseignement 21, 25, 28, 29, 33, 34, 35, 36, 37, 55, 112, 441
 Langue d'origine 28, 43, 147, 188, 400
 Langue de communication 28, 34, 35, 47, 55, 112, 126, 128, 158, 190, 435, 448
 Langue de référence 22, 36, 37
 Langue de scolarisation . 14, 15, 16, 18, 21, 22, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 43, 44, 47, 48, 51, 52, 54, 55, 57, 58, 82, 84, 85, 103, 105, 106, 107, 109, 111, 112, 113, 114, 138, 158, 164, 166, 168, 170, 176, 185, 186, 190, 191, 201, 210, 408, 425, 428, 429, 431, 441,

446, 447, 448
 Langue de spécialité 17, 115, 116, 126, 146, 319
 Langue officielle 22, 23, 24, 36, 37, 39
 Langue première 22, 23, 25, 28, 37, 39
 Langue seconde 22, 23, 26, 27, 28, 29, 37, 38, 47, 48, 52, 54, 82, 87, 88, 104, 105, 138, 150, 158, 159, 161, 187, 189, 417, 418, 438
 Langue vernaculaire 37, 417
 Lexique 31, 61, 63, 65, 68, 74, 86, 88, 90, 91, 108, 113, 128, 154, 248, 249, 250, 251, 254, 274, 275, 281, 290, 291, 299, 309, 319, 320, 321, 324, 325, 327, 331, 343, 349, 360, 380, 381, 386, 387, 391, 393, 394, 395, 396, 397, 400, 401, 402, 403, 419, 423, 425, 446
 Lexique spécialisé 68, 248, 327, 397, 400
 Littéracie . 54, 57, 58, 59, 64, 87, 112, 201, 215, 238, 297, 422, 439

M

Manuel scolaire 60, 63, 64, 65, 68, 91, 113, 186, 201, 214, 237, 238, 239, 241, 279, 282, 284, 411, 419, 441
 Manuels scolaires 18, 59, 65, 67, 80, 92, 185, 186, 200, 232, 239, 249, 250, 258, 260, 279, 291, 298, 304, 408, 423, 430
 Marqueurs discursifs 407
 Médiation 56, 74, 100, 102, 103, 144, 263, 273, 348, 418, 425
 Mémoire 63, 250
 Métadiscours 76, 247
 Métadiscursif 365, 368
 Métalangage 87, 88, 92, 248, 331, 380, 400, 419
 Métalinguistique 56, 87, 110, 403
 Monolingue 81
 Monolinguisme 25, 40, 190

N

Norme 71, 79

O

Objet sémiotique 343, 349, 350, 415
 Objets sémiotiques 113, 114, 260, 334, 336, 338, 343, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 359, 384, 387, 414, 436, 445
 Opérations cognitives 62, 79, 82, 84, 85, 124, 262, 431
 Opérations intellectuelles 412
 Oralité 71, 234, 361
 Oralographie 76, 436, 440
 Oralographique 76, 113, 384, 413, 420, 433

P

Paratexte 67, 289, 303, 304, 339, 359
 Parcours de lecture . 65, 68, 113, 285, 287, 288, 291, 296, 304, 408, 419
 Pluridisciplinarité 168
 Plurilinguisme 36, 37, 39, 40, 45, 150, 190, 417
 Plurisémiotisme 275, 384, 436, 440
 Polylogue 76
 Polyphonie 365
 Pragmatique.. 79, 106, 108, 113, 118, 158, 169, 170, 176, 214, 224, 226, 237, 245, 246, 248, 249, 256, 257, 415, 432, 441
 Praxéologique 17, 164, 168, 173, 174, 194, 195, 199, 201, 215, 237, 276, 277, 278, 279, 345, 360, 383, 389, 393, 394, 409, 411, 415, 422, 432, 435, 445
 Public cible 161

R

Référentialisation .. 53, 137, 140, 141, 146, 288, 431, 432, 433, 444

Référentiel . 33, 49, 52, 139, 140, 141, 155, 179, 185, 205, 210, 420, 431, 432, 439, 440

Représentation sémiotique . 19, 83, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 113, 202, 213, 214, 227, 240, 251, 252, 253, 254, 255, 257, 258, 260, 275, 276, 278, 279, 289, 290, 297, 307, 321, 323, 332, 333, 335, 337, 338, 339, 347, 348, 349, 350, 352, 353, 354, 357, 359, 383, 384, 385, 388, 389, 392, 394, 395, 406, 408, 414, 415, 419, 423, 426, 442, 443, 445

Représentations 19, 24, 30, 32, 36, 60, 80, 83, 84, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 113, 160, 168, 183, 202, 213, 214, 220, 223, 224, 227, 234, 240, 251, 252, 253, 254, 255, 257, 258, 260, 263, 265, 273, 274, 275, 276, 278, 279, 297, 306, 312, 321, 323, 324, 332, 333, 334, 335, 337, 338, 339, 340, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 356, 357, 358, 359, 361, 383, 384, 385, 386, 388, 389, 392, 394, 395, 406, 408, 415, 419, 423, 426, 442, 443, 445

S

Scripturalité 59

Séquence latérale 397

Simulation globale 206, 422

Situation de scolarisation 88, 103, 110, 160, 186, 189, 195, 199, 203, 210, 211, 213, 215, 230, 235, 239, 240, 241, 242, 248, 252, 262, 278, 297, 333, 435, 436, 440, 444, 448

Situation scolaire 17, 18, 19, 28, 56, 57, 69, 78, 80, 81, 109, 112, 114, 159, 162, 173, 187, 191, 200, 210, 212, 214, 217, 227, 228, 231, 235, 236, 237, 243, 253, 257, 260, 262, 275, 278, 279, 297, 332, 346, 381, 386, 387, 389, 391, 394, 395, 400, 401, 403, 406, 408, 409, 411, 413, 416, 418, 419, 420, 423, 424, 426, 431, 432, 433, 436, 438, 439, 440, 441, 442, 443, 445, 447

Stratégie de lecture 100, 117, 291, 296, 304, 346, 349, 350, 351, 411, 419

T

Tableau 18, 38, 40, 45, 59, 61, 89, 90, 102, 127, 128, 136,

137, 138, 143, 144, 154, 156, 190, 193, 200, 205, 213, 214, 217, 221, 230, 233, 236, 237, 238, 241, 243, 244, 246, 247, 248, 250, 251, 252, 253, 254, 257, 271, 275, 276, 280, 281, 283, 284, 285, 289, 290, 296, 298, 300, 311, 312, 313, 314, 316, 317, 319, 324, 325, 333, 334, 335, 336, 337, 339, 341, 342, 345, 348, 349, 354, 356, 358, 368, 375, 376, 377, 379, 380, 383, 384, 386, 391, 392, 393, 395, 397, 398, 399, 401, 402, 405, 406, 407, 413, 414, 415, 421, 434, 435, 443

Tâche.. 49, 63, 74, 82, 84, 92, 93, 102, 107, 124, 128, 144, 195, 196, 206, 240, 246, 285, 286, 285, 286, 287, 288, 296, 302, 310, 312, 316, 354, 355, 374, 414, 422, 432, 444

Tâches 61, 63, 99, 100, 114, 131, 136, 137, 138, 140, 150, 155, 188, 199, 205, 207, 209, 210, 211, 215, 217, 252, 263, 271, 282, 286, 288, 310, 319, 384, 385, 393, 412, 422, 424, 431, 435, 436, 445

TBI 59, 65, 241, 334, 345, 393, 412

Texte documentaire 91, 298, 317, 385

Textes documentaires ... 66, 298, 299, 303, 304, 305, 319, 408

Titrage . 101, 250, 251, 253, 285, 286, 287, 298, 299, 301, 305, 306, 307, 324, 400, 414, 419

Transcodage 100, 102, 344, 359, 387, 388, 424, 439

Transfert de compétences 438

Transversalité 31, 86, 87, 92, 227, 437

V

Verbalisation . 31, 56, 81, 82, 83, 102, 109, 208, 242, 274, 424, 439

Vocabulaire 60, 67, 70, 86, 89, 90, 116, 269, 283, 289, 298, 317, 318, 319, 320, 321, 323, 331, 370, 395, 396, 398, 400, 401

X

Xénité 418

Index des auteurs

A

Abdallah-Pretceille	82
Abou Haidar	194
Adami	143
Adam-Maillet.....	31, 62
Albarelo	175
Altet.....	362
Ardoino.....	171, 172
Ardouin.....	140, 141, 180
Arnould.....	100
Aschieri.....	153
Auger.....	27, 82, 89, 110, 243, 424
Azouzi.....	37

B

Babault	17, 86, 106, 109, 111
Bachelard	264
Barth.....	267
Barthes	95
Baudry	32, 84, 85, 87, 93, 321
Bautier.....	31, 69, 70, 72, 96, 103, 292
Beacco ...	33, 34, 56, 62, 76, 85, 86, 92, 96, 108, 362, 421, 432
Beaugrand	64, 86, 98, 102, 108, 211
Bertrand	127
Bertucci	31, 33
Besse	24, 26, 121, 208
Biaggi.....	100
Binon	119, 127
Blanchard	90
Blanchet	169, 170, 171, 172, 173, 229, 234, 235
Blaser.....	244
Bongrand.....	30
Borg.....	150
Bouchard ...	58, 73, 74, 76, 77, 79, 89, 106, 107, 109, 111, 113, 159, 161, 162, 165, 187, 196, 202, 203, 213, 238, 253, 276, 361, 366, 384, 385, 387, 408, 416, 426, 437, 441, 443, 447
Bouclet	149, 374
Bourdieu.....	31
Boutet.....	433

Boyzon-Fradet.....	67, 69, 252, 283, 311, 326, 420
Bretegnier	150
Bruillard.....	64
Bruner	75, 82, 83

C

Caillier	150
Carras ...	18, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 193, 194, 195, 198, 209
Carton	119, 122, 124
Castellotti	82
Catach	64
Cavalla.....	402
Cavalli.....	104
Cervoni.....	53
Charaudeau.....	370
Chardenet	169, 170, 171, 172, 173
Chartier	241
Chauveau	70
Cherqui.....	32, 45, 52, 77, 107, 212, 421, 422, 425, 435
Chervel.....	219, 221
Chevallard	145
Chiss.....	35, 56, 59, 67, 81, 87, 111, 311, 324
Chnane-Davin.....	60, 92, 108, 109, 159, 160, 165
Choppin.....	64, 66, 67, 69, 250
Cicurel	243, 362, 366, 368
Collès.....	91, 161, 162, 165, 201, 402, 447
Corblin.....	31
Cordier-Gauthier	64, 66, 68, 250, 280, 284, 286, 287, 298
Corny.....	28, 35, 68, 187, 202, 232, 252, 326, 328, 431
Cortier	26, 27, 106, 107, 159, 161, 162, 165, 202, 361
Coste	104, 178
Coulthard	76, 247, 362
Cuq.....	23, 24, 25, 26, 27, 38, 39, 56, 59, 60, 78, 109, 117, 118, 119, 120, 121, 125, 133, 159, 160, 165, 187, 424

D

Dabène.....	419
Damette	129
Davin-Chnane.....	17, 48, 50, 106, 417
De Nuchèze	73, 75, 362, 365, 372

Defays 151
 Delporte 101, 102
 Demaizière 179, 225
 Duval 94, 98, 100, 103, 255, 342, 351
 Duverger 39, 40, 89

E

Eurin 117, 118, 121, 124, 125, 127, 129, 134, 191

F

Faupin 28, 72, 232, 246, 247, 426
 Fayol 63, 64

G

Gachet 101
 Gadet 363, 364, 368
 Gajewska 128, 132
 Gajo 39, 40, 41, 58
 Galisson 108, 170, 172, 178
 Gapillard 306, 342, 354
 Garcia-Debanc 63, 70
 Gérard 65, 250, 251, 282
 Goes 153
 Goï 53
 Gotman 229, 234, 235
 Grosbois 173, 174
 Gruca 118, 119, 120, 121, 125

H

Halté 93, 170
 Henao 117, 118, 121, 124, 125, 127, 129, 134, 191

J

Jaffré 59
 Juan 168, 172, 174

K

Kahn 117
 Kaufmann 234
 Kerbrat-Orecchioni 246, 247, 249
 Klein 50, 53

L

Lahanier-Reuter 86
 Lahire 31, 61
 Laparra 70, 71
 Le Boterf 141
 Le Ferrec 17, 28, 35, 36, 59, 60, 64, 68, 83, 90, 93, 94, 96,

106, 109, 110, 159, 160, 163, 187, 188, 202, 297, 311,
 313, 326, 439

Le Moigne 171
 Leclercq 59
 Lecocq 53, 64, 86, 98, 102, 108
 Lehmann 117, 119, 120, 121, 124, 125, 133, 134, 135,
 136, 143, 181
 Lenoir 169
 Lepez 104, 105
 Levet 53

M

Maingueneau 370
 Mangiante 18, 123, 125, 127, 128, 129, 130, 132, 134,
 135, 136, 139, 142, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 156,
 161, 162, 164, 178, 179, 181, 182, 184, 192, 193, 197,
 198, 200, 202, 204, 207, 208, 209, 210, 212, 374, 429
 Martinez 170
 Maurer 26, 27, 56
 Mayen 144
 Medina-Jaouen 195, 196, 197, 202
 Mendonça Dias 28, 43, 45, 50, 51, 110
 Mialaret 173
 Mogi 151
 Morin 168, 171, 173
 Mourlhon-Dallies .. 18, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131,
 132, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 146,
 149, 150, 154, 155, 157, 178, 179, 181, 183, 184, 188,
 193, 196, 198, 199, 202, 204, 206, 207, 208, 262, 271,
 361, 416, 435, 437
 Mucchielli 95, 103, 171, 175

N

Narcy-Combes 168, 174, 179, 225
 Ngalasso 23, 24, 26, 27
 Nonnon 70, 71, 73, 242

O

Olson 88

P

Parpette 18, 58, 78, 79, 109, 111, 123, 125, 128, 129, 130,
 132, 134, 135, 136, 139, 150, 152, 153, 154, 155, 156,
 159, 161, 162, 164, 178, 179, 181, 182, 184, 187, 192,
 193, 195, 196, 197, 198, 202, 204, 207, 208, 209, 210,
 212, 213, 361, 374, 426, 429
 Passeron 31
 Pastré 144, 183, 207
 Peraya 250, 251, 252, 253, 255, 347

Perrenoud.....	34
Peutot.....	45, 52, 76, 77, 78, 79, 107, 109, 111, 159, 161, 162, 165, 202, 212, 213, 421, 422, 425, 426, 436
Piaget	144, 145, 263
Pollet	153
Porcher.....	119, 135, 159
Porquier.....	120, 208
Przesmycki.....	424
Puren	111, 200

Q

Qotb	117, 133, 193
------------	---------------

R

Rafoni	76, 418
Rayou.....	69, 96
Renard	241
Reuter.....	86, 170
Rivière	93, 94

S

Saussure	95
Schaffner	127
Schiff.....	45
Sinclair	76, 247, 362
Sowa	128, 132
Spaëth ...	30, 35, 58, 67, 84, 87, 88, 91, 93, 109, 159, 202, 252, 311, 313, 315, 326, 406, 447

T

Tanaka	151
Thürmann.....	33

Tolas	129
Tourmen.....	144, 146, 428
Tran Ngoc	38
Tutiaux-Guillon	265, 266

V

Vaillant	95, 350, 351
Van Der Maren	170, 171, 179
Vasconcellos.....	30
Verdelhan-Bourgade	15, 24, 25, 26, 27, 30, 35, 48, 56, 57, 61, 64, 65, 67, 77, 78, 79, 81, 83, 87, 91, 93, 96, 104, 106, 107, 111, 113, 159, 187, 189, 201, 212, 250, 251, 344, 402, 421, 435, 436, 448, 449
Vergnaud.....	144, 145
Verlinde.....	119, 127
Vicher	28
Vigner.....	24, 26, 27, 29, 30, 38, 40, 41, 48, 56, 67, 72, 78, 79, 82, 84, 88, 90, 94, 105, 106, 120, 121, 124, 125, 126, 127, 134, 136, 159, 187, 252, 300, 301, 326, 340, 348, 362
Vollmer.....	33, 85
Vygostski	426

W

Weber	70, 71, 72, 74, 78, 80, 363, 365, 402, 426
Weisser	168
Wery.....	151

Y

Yin	174, 175
-----	----------

Z

Zakhartchouk	93, 94
--------------------	--------

Transposition des démarches du français sur objectifs spécifiques en contexte scolaire

Élaboration didactique en français langue de scolarisation dans trois disciplines du collège

Résumé

Depuis le début des années 1990, le français langue de scolarisation (FLSco) s'est peu à peu constitué en objet d'étude dans différents contextes où le français est langue d'enseignement pour des élèves allophones. La situation des enfants migrants scolarisés en France a ainsi été progressivement prise en compte dans les recherches en didactique comme dans les directives institutionnelles. Celles-ci soulignent notamment que la réussite de leur inclusion scolaire nécessite de s'intéresser à la dimension langagière dans les différentes disciplines où le français est « langue instrumentale » ; mais les solutions didactiques et pédagogiques peinent à émerger pour répondre à cette injonction.

Un rapprochement méthodologique entre le français sur objectifs spécifiques (FOS) et le FLSco permet d'ouvrir des perspectives dans la définition des besoins prioritaires de ces élèves en partant d'une analyse effective des situations scolaires auxquelles ils sont confrontés dès leur arrivée à l'école. Cette recherche vise ainsi à transposer les démarches d'ingénierie du français professionnel en contexte scolaire afin de contribuer à la définition de ces besoins d'apprentissage et de permettre l'élaboration d'une formation adaptée en FLSco. Plus largement, elle ambitionne d'apporter des solutions méthodologiques et didactiques aux acteurs concernés par la scolarisation de ce public à besoins éducatifs particuliers.

Nous avons établi un cadre méthodologique qui s'articule autour des grandes étapes mobilisées en FOS : l'analyse des besoins, la collecte et l'analyse de données orales et écrites dans les situations scolaires et la phase d'élaboration didactique à partir des besoins identifiés. Nous avons expérimenté cette démarche dans trois disciplines du collège : l'histoire-géographie, les Sciences de la Vie et de la Terre et les mathématiques dans des classes de sixième. Cette étude a nécessité la constitution d'un corpus multimodal composé de séances de classe filmées et de données écrites issues des manuels, des cahiers d'élèves et du tableau blanc de l'enseignant.

Les besoins identifiés sont à la fois de nature langagière, culturelle, cognitive et méthodologique. Cette analyse des situations scolaires révèle également l'omniprésence de différentes représentations sémiotiques dans toutes les disciplines observées ainsi que la part grandissante de la dimension praxéologique en raison, notamment du développement des outils numériques en classe.

Mots clés : français langue de scolarisation, français sur objectifs spécifiques, élèves allophones nouvellement arrivés, didactique du FLSco, disciplines non linguistiques, transposition méthodologique, inclusion scolaire, besoins d'apprentissage

Transposition of French for specific purposes approaches into a scholastic context

Didactic elaboration in French as language of schooling for three subjects of the senior school

Abstract

The teaching of French as language of schooling - to pupils whose first language is not French - has been the subject of study starting from the beginning of the 1990's. Since then, the education of immigrant school children in France has been researched progressively and governmental guidance has been introduced to specifically target their development. This guidance emphasizes that full inclusion of immigrant children into the educational system relies on successful application of French in disciplines where language skills are often considered to be of secondary importance, or a "tool". However, didactic and pedagogical methods have not emerged to reliably deliver this goal.

The integration of approaches for teaching of French for specific purposes and French as language of schooling would bring perspectives to defining the priority needs of these pupils, starting from a comprehensive analysis of the school situations that they face from the beginning of their school education in France. The aim of this thesis is to transpose an approach for French for specific purposes in a professional engineering environment into a school context, thereby contributing to the definition of the learning needs and to enable the development of appropriate teaching of French as language of schooling. More broadly, it aims to provide methodologies and didactic solutions to better address special needs.

A methodological framework is established, articulated around the main stages of French for specific purposes: analyzing the needs, collating and analyzing data on spoken and written abilities at school, and finally, defining a didactic approach based on the identified needs.

The approach has been piloted and the results of three such trials are presented for different disciplines taught at the first year of senior school: history-geography, biology and mathematics. This study required the development of multimodal corpus, including fifteen filmed class sessions and written data from textbooks, student notebooks and teachers notes on the whiteboard. The identified needs are linguistic, but also cultural, cognitive and methodological.

The analysis conducted in this work reveals that the use of semiotic objects is common in all of the disciplines investigated. It was also observed the increasing influence of praxeological perspective at school due to the introduction of digital tools in the classroom.

Keywords: French as language of schooling, French for specific purposes, non-native French speaker recently arrived, Didactic of French as language of schooling, non-linguistic disciplines, method transposition, inclusion at school, learning needs.