

# **INTERACTIONS ORALES PLURILINGUES DANS LA CLASSE DE FRANÇAIS : ÉTAYAGES ET REPRÉSENTATIONS ENSEIGNANTES A L'AEFE**

**Evelyne Delabarre et Véronique Miguel Addisu**

Laboratoire DYLLIS – EA 7474

Université de Rouen-Normandie

## **Mots-clés**

Langue de scolarisation, didactique de l'oral, didactique du plurilinguisme, gestes d'étayage, représentations sociolinguistiques, Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger (AEFE).

## **Keywords**

Academic language - oral teaching - multilingual skills teaching - language bracing gesture - sociolinguistic representations - French Teaching Abroad Agency (AEFE).

## **Résumé**

L'étude porte sur les gestes d'étayage et les représentations langagières de deux enseignants de l'AEFE formés à la didactique du français « langue maternelle », dans deux séances de classe comparables, aux USA. Adaptant au contexte plurilingue le cadre théorique du multi-agenda (Bucheton & Soulé, 2009), nous décrivons comment sont mobilisées les ressources plurilingues des élèves. Malgré un savoir-faire partagé, les enseignants ne problématisent pas ces ressources plurilingues de la même manière. Le premier s'appuie principalement sur la comparaison des langues, le second s'appuie plutôt sur les usages translingues. Leurs représentations du plurilinguisme semblent corrélées à leurs gestes professionnels, liens qu'il importe de transposer en formation.

## **Abstract**

The study focuses on the scaffolding gestures and language representations of two AEFÉ teachers trained in the didactics of French as a mother tongue, in two comparable class sessions in the USA. Adapting the theoretical framework of the multi-agenda (Bucheton & Soulé, 2009) to the plurilingual context, we describe how the plurilingual resources of the pupils are mobilised. Despite a shared know-how, the two teachers do not address these plurilingual resources in the same way. The first one relies mainly on the comparison of languages, the second one relies rather on the translingual uses. Their representations of plurilingualism seem to be correlated with their professional gestures, links that need to be transposed into training.

## **Introduction**

La didactique du plurilinguisme s'intéresse, entre autres, à l'usage des répertoires pluriels des élèves en vue de favoriser les apprentissages dans la langue de scolarisation (Candelier, 2016), mais on connaît peu les mises en œuvre et modalités au sein des établissements du réseau de l'Agence pour l'Enseignement Français à l'étranger (désormais AEFE), alors que les curricula officiels de la langue de scolarisation sont ceux de l'école française. Dans cette étude sociodidactique, nous étudierons ces mises en œuvre à travers deux études de cas. Nous mettrons en lien des facteurs macro (sociolinguistiques) et micro (didactiques) en vue d'élaborer des connaissances visant à contribuer à la réflexivité des praticiens engagés dans une logique de développement professionnel. Nous faisons l'hypothèse que des facteurs sociolinguistiques contextuels permettent d'interpréter les étayages langagiers dans la classe de français en contexte plurilingue, et d'en pointer les effets potentiels sur les apprentissages en langue de scolarisation à l'AEFE.

Les deux séances étudiées ici s'inscrivent dans l'ordinaire de deux classes de CM1 aux USA, dans deux écoles. L'observation et l'analyse des gestes professionnels des deux enseignants vont nous permettre d'éclairer la ou les façons dont ils mettent en œuvre leur perception et leur compréhension de l'enseignement du français. Les biographies langagières de ces professionnels que nous allons croiser avec nos observations mettront en relief le sens implicite/sous-jacent des activités mises en place. Nous nous appuyerons pour ce faire sur des questionnaires et entretiens, ainsi que sur les observations et enregistrements vidéo des séances.

Le corpus a été recueilli dans le cadre d'une recherche collaborative menée avec deux écoles primaires de l'AEFE situées en Californie<sup>1</sup>. Les enseignants français ont participé à la recherche avec un double objectif : développer les savoirs scolaires identifiés par les programmes, mais aussi favoriser les interactions orales dans la classe, avec des élèves qui ont généralement peu l'occasion de parler français hors de l'école (Miguel Addisu & Beaumont, 2020). Les deux séances de classe retenues pour l'étude portent sur l'enseignement d'expressions idiomatiques en français dans deux établissements de l'AEFE aux USA (CM1). Selon les

---

<sup>1</sup> École, Parole de l'élève et Plurilinguisme : Recherche Collaborative au lycée français de San Francisco - AEFE/USA (2019/2021) (désormais E2PRC\_Francisco)

enseignants, cet objectif didactique s'inscrit dans les programmes, répond à des besoins langagiers, et se prête facilement à une didactique plurilingue du français.

Notre analyse situera dans un premier temps le cadre sociodidactique en jeu (les écoles, les élèves, les enseignants), ainsi que la méthodologie adoptée. Puis nous nous appuierons sur le cadre théorique du multi-agenda (Bucheton & Soulé, 2009) pour analyser les étayages langagiers dans ces deux séances, qui sont comparables sur le plan pédagogique, et qui pourtant diffèrent quant à l'usage de la variation langagière et des ressources plurilingues : si les deux enseignants adoptent une approche plurielle du français (Candelier, 2016), ils le font sur un continuum entre comparaison des langues (focalisation sur les langues mobilisées, approche analytique de la variation) et usages translingues (focalisation sur les usages interactionnels, approche fonctionnelle de la variation). Nous ferons le lien entre ces pratiques et les biographies langagières des enseignants.

## **1. L'oral et la variation au sein des interactions didactiques : problématisation en contexte plurilingue**

### **1.1. Les pratiques plurilingues comme objet de variation**

Le sens que l'on accorde à la variation diffère selon la perspective linguistique que l'on adopte. Nous considérons la variation comme « l'éventail des possibles actualisations de la langue » (Gadet & Guerin, 2008 : 21). En effet, les locuteurs plurilingues investissent différents lieux de parole et font rapidement évoluer leur répertoire langagier (ce qui est le cas en particulier des élèves). Au sein d'un groupe plurilingue, les normes de prestige sont celles qui valorisent une intercompréhension effective, intuitive et multimodale, et qui traverse les langues. De nombreuses recherches sur le « parler bilingue » et les répertoires langagiers soulignent aujourd'hui d'une part que les locuteurs usent de pratiques dont plusieurs chercheurs ont relevé les processus en termes de passage par l'usage des affixes –ing (Lüdi, 2011) et trans- (Li Wei, 2018). Elles montrent d'autre part que les apprenants plurilingues usent de répertoires langagiers dans lesquels l'ensemble des ressources langagières est susceptible d'être convoqué pour agir (Cummins, 2000 ; Py, 2004 ; Moore, 2006). Les « variétés » et les « langues » se mêlent dans les interactions, sans qu'on puisse vraiment les distinguer. Les normes sont interactionnelles,

souples. Leur poids dépend moins des formes langagières produites que de leur interprétation sociale.

Si les élèves plurilingues sont parfois déconcertés lorsqu'on leur demande d'identifier les langues dans une conversation, la notion de langue demeure pourtant pertinente dans les discours épilinguistiques de nombreux locuteurs (en particulier monolingues) et elle a un poids idéologique considérable à l'école (Otheguy, García et al., 2015). Cette tension entre langues et processus s'exprime par le biais d'idéologies langagières actualisées dans les pratiques des élèves, et des enseignants. Dans le cadre de cet article, nous étudierons comment s'actualise la variation dans des séances d'oral construites par des enseignants formés à la didactique d'un français langue maternelle, et qui s'appuient à cet effet sur les ressources plurilingues de leurs élèves.

## **1.2. Une préoccupation commune en didactique du français et en didactique des langues : les interactions orales**

Une approche socioconstructiviste des interactions orales s'appuie aujourd'hui de façon privilégiée sur l'étude des gestes d'étayage, car ils donnent à voir la variation langagière en action, dans un jeu partagé par les élèves et les enseignants (Bucheton & Soulé, 2009).

En Didactique du Français Langue Maternelle (DFLM), les recherches en didactique de l'oral soulignent pourtant la difficulté de définir cet « objet verbal non identifié » (Halté, 2005 : 11), entre genre et discours (Dolz & Schneuwly, 2008), pour penser, apprendre et se construire (Chabanne & Bucheton, 2002). Et en effet, « lieu de la codification et de la normalisation, l'école a des difficultés à appréhender la question de la diversité langagière et notamment à proposer une approche réfléchie de la langue orale, lieu par excellence de la variation » (Bigot et Maillard, 2014 : 81). Dans cette histoire didactique « à éclipses » (Nonnon, 2011 : 184), nous retiendrons cependant quelques critères consensuels dans les travaux sur la didactique de l'oral en DFLM : « l'oral » renvoie en fait à des pratiques et actions fortement contextualisées, qui supposent un degré d'implication fort, et qui font voir des événements de communication toujours singuliers malgré la ritualisation des gestes didactiques. Des matériaux langagiers émergent de ces événements, ce qui rend les modélisations particulièrement difficiles (Nonnon, 2011 : 205).

En Didactique des Langues (DDL), de nombreux travaux contribuent à mieux comprendre l'implicite dans les situations didactiques plurilingues. Ces travaux montrent le rôle prégnant des langues des élèves dans les processus d'appropriation de la langue de scolarisation (Moore, 2006). Nous parlons en ce sens d'une approche « plurielle » de la langue de scolarisation (Candelier, 2016), et qualifierons les tâches didactiques sur un continuum entre celles s'appuyant sur la comparaison entre les langues (Ober et al., 2004), et une didactique fondée sur les usages translingues, des passages entre les langues dont le courant du translanguaging défend l'intérêt pédagogique en contexte plurilingue :

*En tant que pratique pédagogique, le translanguaging valorise la fluidité langagière des apprenants en vue de favoriser leur engagement et leur compréhension de discours et contenus complexes. Par ailleurs, la pédagogie du translanguaging développe chacune des langues qui font l'objet du curriculum bilingue précisément parce qu'elles constituent le répertoire linguistique des apprenants sur un continuum horizontal, plutôt que comme deux langues différenciées et entretenant des relations de hiérarchisation. (Vogel & García, 2017 : 2) [notre traduction]<sup>2</sup>*

### **1.3. Vers une analyse contextualisée des gestes professionnels : le modèle du multi-agenda**

Dans la classe, c'est l'agir enseignant qui oriente les interactions entre comparaison de langues et dynamiques de passage, agir qui se décline en gestes professionnels étudiés tant en DFLM (Bucheton & Soulé, 2009) qu'en DDL (Cicurel & Rivière, 2008). Nous considérons ici les gestes professionnels comme des actions de communication inscrites dans une culture partagée. En associant praxis et réflexivité, ils prennent leur sens dans et par le contexte scolaire. Ils s'organisent dans un multi-agenda dont la grammaire, complexe, « permet une analyse approfondie des situations didactiques, de leur évolution, dans leur dimension située » (Bucheton & Soulé, 2009 : 29). Nous nous intéresserons en particulier aux gestes professionnels soutenant l'étayage, « organisateur principal de la co-activité maître-élève » (ibid : 36). Le modèle du multi-agenda repose sur l'enchâssement de cinq types de préoccupations didactiques situées. Pour l'analyse de notre corpus plurilingue, nous

---

<sup>2</sup> As a pedagogical practice, translanguaging leverages the fluid languaging of learners in ways that deepen their engagement and comprehension of complex content and texts. In addition, translanguaging pedagogy develops both of the named languages that are the object of bilingual instruction precisely because it considers them in a horizontal continuum as part of the learners' linguistic repertoire, rather than as separate compartments in a hierarchical relationship. (Vogel & Garcia, 2017 : 2)

retiendrons trois types de gestes qui contribuent à qualifier la variation dans les gestes d'étayage des enseignants :

- Les gestes de pilotage visent à organiser la cohésion de la séance, de la problématiser, « jusqu'à une clôture où l'objet de savoir sera plus ou moins conceptualisé, nommé, institutionnalisé quelquefois par une trace écrite » (ibid. : 34).

- Les gestes d'atmosphère visent à maintenir un climat favorisant le travail et la réflexivité par la circulation de la parole, en vue de favoriser la réflexion personnelle et l'écoute.

- Les gestes de tissage concernent « l'activité du maître ou des élèves pour mettre en relation le dehors et le dedans de la classe, la tâche en cours avec celle qui précède ou qui suit, le début avec la fin de la leçon » (ibid. : 35). On s'appuie sur ce qui s'est passé auparavant, ce qui a été appris ailleurs.

Comme nous allons le voir, les deux enseignants observés sont expérimentés, et ces séances semblent favorables aux apprentissages langagiers. Mais nous montrerons aussi qu'ils diffèrent dans leurs gestes de pilotage et de tissage, par lesquels sont mobilisées les ressources plurilingues des élèves.

## **2. La recherche : contexte et choix méthodologiques**

Le projet E2PRC\_Francisco est une recherche collaborative entre chercheurs et praticiens, menée dans deux écoles primaires de l'AEFE zone Amérique du nord, en Californie. Ces deux écoles (désormais SF1 et SF2) appartiennent au même réseau d'enseignement et ont une réputation d'excellence en Californie. Leurs enseignants français sont détachés par l'Education Nationale et payés par l'établissement, les curricula sont français<sup>3</sup>. Les chercheurs ont observé et/ou enregistré régulièrement des séances ordinaires en SF1 et en SF2, et les ont analysées avec les enseignants, qui étaient libres de choisir les séances proposées. Toutes les séances étudiées se déroulent en langue de scolarisation et comportent des moments plurilingues. Nous contrasterons ici deux séances issues de ce corpus, l'une en SF1, et l'autre en SF2. Les données recueillies (vidéos, transcriptions,

---

<sup>3</sup> Le projet de recherche s'est développé dans les deux écoles, mais la demande précise de formation émanait de SF1, les enseignants souhaitant améliorer leur enseignement de l'oral en prenant davantage appui sur les ressources langagières des élèves. Les enseignants de SF2 avaient déjà développé des pratiques d'enseignement bilingue, et demandaient quant à eux à mieux connaître les pratiques langagières de leurs élèves.

observations in situ) ont été analysées de façon à qualifier les gestes d'étayage à partir d'une grille inspirée du multi-agenda, puis corrélées aux biographies langagières des enseignants et aux politiques des établissements (recueillies par questionnaires et entretiens). Comme nous le verrons plus bas, leur thématique est semblable, et leur déroulement est comparable.

Ces deux séances se passent en CM1 avec une classe de 20 élèves anglophones pour la plupart, au premier trimestre. En SF1 un tiers des élèves est francophone à la maison, deux élèves sont aussi hispanophones, tous sont scolarisés depuis plusieurs années dans cet établissement. En SF2, cinq élèves sont francophones à la maison, et cinq élèves sont hispanophones en famille. Les séances sont toutes les deux consacrées à l'étude d'expressions idiomatiques en français, avec pour objectifs la formulation exacte et la compréhension de celles-ci. Cependant, la mise en œuvre des activités liées à ces objectifs n'est pas identique, ce qui témoigne à la fois de l'influence du contexte scolaire et des représentations langagières des enseignants.

## **2.1. Le cadre sociolinguistique de SF1 et de SF2**

Dans les deux écoles, le français est la principale langue de scolarisation, en complémentarité avec des enseignements en anglais. Un questionnaire sociolinguistique distribué au début du projet aux élèves et aux enseignants français a permis de distinguer les deux écoles sur trois points qui nous intéressent ici : les pratiques langagières des élèves et des enseignants, ainsi que leurs représentations des langues et des besoins langagiers, et les débouchés qu'offre la scolarité en français (Miguel Addisu & Beaumont, 2020 ; Troncy, 2021).

SF1 est une école conventionnée avec la France, très couteuse pour les familles. Celles-ci ont des parcours internationaux comme le mentionnent, dans les questionnaires, un certain nombre d'enfants qui déclarent avoir vécu dans plusieurs pays avant leur arrivée à San Francisco. Les familles qui inscrivent leurs enfants dans cet établissement le font pour que ceux-ci obtiennent un diplôme français, favorisant leurs études supérieures.

SF2 est une école publique américaine (charter school), qui enseigne en français jusqu'en sixième. Les familles sont très majoritairement américaines,

anglophones (et hispanophones), et peu mobiles. Elles scolarisent leurs enfants dans cette école pour pouvoir bénéficier d'un enseignement de meilleure qualité que celui dispensé dans les autres écoles publiques du district (jusqu'en sixième), puis les enfants réintègrent le cursus monolingue américain en vigueur dans l'Etat.

Les élèves ayant répondu à l'enquête sociolinguistique sont jeunes (entre 9 et 11 ans, 188 en SF1 et 185 en SF2), ils sont majoritairement américains dans les deux écoles. Les familles sont plutôt monolingues, plutôt en anglais qu'en français avec 70 % des élèves pour SF1 et 73 % des élèves de SF2 qui déclarent un usage monolingue à la maison. En revanche, les enfants déclarent utiliser et l'anglais et le français (93 % pour SF1 et 79 % pour SF2) pour lire et écrire à la maison et déclarent également recourir à l'anglais et au français quand ils sont entre eux.

## **2.2. Pratiques et représentations langagières des praticiens**

Tous les enseignants français ayant répondu au questionnaire (32 en SF1, 11 en SF2), soulignent qu'ils prennent acte du plurilinguisme effectif dans la classe de français. Ils se disent parfois mal à l'aise, mais beaucoup essaient de didactiser l'usage de l'alternance et les ressources plurilingues des élèves. C'est en particulier le cas des deux enseignants français dont nous parlons ici (désormais M\_SF1 et M\_SF2). Ils ont environ 40 ans et une expérience de mobilité professionnelle et/ou familiale de plusieurs années au moment de la recherche.

M\_SF1 et M\_SF2 vivent depuis deux ans aux USA, ils ont fondé une famille francophone. Ils enseignent depuis une quinzaine d'années, sont impliqués dans l'établissement, et ont commencé à enseigner en France en tant que professeurs des écoles avant de faire le choix de s'expatrier. Lorsqu'on leur demande quels sont leurs besoins de formation, ils expriment tous deux le désir de didactiser l'alternance dans la classe de français, et sont inquiets pour leurs élèves américains parce que ces derniers ne parlent français qu'à l'école, principalement dans la classe. Ils déclarent tous deux alterner parfois les langues dans une conversation, pour se faire comprendre des amis et des collègues. Cependant M\_SF1 se déclare monolingue « natif »<sup>4</sup>, au contraire de M\_SF2, qui se déclare plurilingue depuis l'enfance<sup>5</sup>. Nous avons regroupé dans le tableau suivant les points communs (qui concernent

---

<sup>4</sup> M\_SF1 : L2 : anglais ; allemand ; italien (vecteur : scolaire).

<sup>5</sup> M\_SF2 : L2 : arabe tunisien (vecteur : famille) ; anglais, allemand (vecteur : scolaire, séjour).

principalement leur situation au moment de l'enquête), ainsi que les différences, qui concernent principalement leur biographie langagière et leurs représentations sociolinguistiques.

Points communs	Différences
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nés en France</li> <li>• Depuis 2 ans aux USA</li> <li>• Enseignants depuis 13 ou 16 ans, bac +3/4</li> <li>• Francophones monolingues en famille (conjoint français)</li> <li>• Ont voyagé</li> <li>• Alternent les langues dans une conversation : parfois, pour se faire comprendre</li> <li>• Amis de différentes nationalités et L1</li> <li>• Milieu professionnel : français/anglais</li> </ul>	<b>M_SF1</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L1 : français</li> <li>• L2 : français ; anglais ; allemand ; italien (scolaire)</li> <li>• « Bilingue » ? NON : « je me débrouille dans les autres langues »</li> <li>• Pratiques individuelles en français uniquement (lire, écrire, cinéma)</li> </ul>
	<b>M_SF2</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L1 : français / arabe</li> <li>• L2 : français ; arabe tunisien ; anglais (allemand) (scolaire, séjour, famille)</li> <li>• « Bilingue » ? OUI : « je parle très bien une autre langue »</li> <li>• Pratique individuelle en français / anglais (lire, écrire, cinéma).</li> </ul>

**Tableau 1.** Points communs et différences dans les profils langagiers de M\_SF1 et M\_SF2 (données croisées : questionnaires et entretiens)

Lorsqu'ils parlent de leurs besoins de formation, ils ont un objectif un peu différent : apprendre à « faire des ponts entre leurs deux langues, faire des parallèles sur la structure des langues » (M\_SF1, déclaré monolingue français), « passer par leur langue maternelle pour mieux comprendre » (M\_SF2, déclaré bilingue français/arabe). Leurs représentations de la langue orale diffèrent, tout comme leurs représentations du bilinguisme.

M\_SF1 se focalise sur la maîtrise, la syntaxe, il associe le fait d'être francophone à une langue-culture. Le bilinguisme renvoie à la maîtrise des compétences « dans deux langues (comprendre, parler, écrire, lire) ». L'alternance est pour lui une réponse constructive pour pallier un manque de maîtrise d'une langue, tant dans les situations sociales que dans la classe.

M\_SF2 met en avant l'objectif communicatif de la francophonie. Il en donne une définition fonctionnelle : « avoir le français comme langue principale, se faire comprendre par un natif ». L'alternance est pour lui un habitus : « Lorsque je parle à mes parents, j'utilise le tunisien et le français. Lorsque je ne sais pas dire un mot en

anglais, je le dis en français en espérant que mon interlocuteur le comprenne (...) C'est sans importance pour les élèves, on en fait un jeu ».

Le tableau ci-dessous montre que cette différence entre « maîtrise » et « pratique » se déploie à tous les niveaux dans leurs questionnaires :

Questions	M_SF1	M_SF2
<b>Pour moi, les élèves à l'oral doivent surtout apprendre à ...</b>	Avoir un discours structuré avec une syntaxe claire et un vocabulaire approprié.	Se faire comprendre dans toutes les situations en utilisant tous les outils dont ils ont besoin (langues, gestes, montrer du doigt).
<b>Selon moi, les difficultés de mes élèves dans la langue de scolarisation sont principalement ...</b>	Structure syntaxique ; absence de français à la maison ; vocabulaire ; proportion de francophones et d'anglophones dans la classe.	Le fait de ne parler français qu'avec moi.
<b>Comment je tiens compte de l'alternance dans ma classe ?</b>	Les parallèles sur la structure des langues aident les acquisitions. Doit rester limitée	Certains élèves peuvent passer [à] leur langue maternelle pour mieux comprendre. Dépend de l'activité
<b>Selon moi, les objectifs didactiques à l'oral sont ...</b>	Avoir un discours structuré avec une syntaxe claire et un vocabulaire approprié.	Se faire comprendre dans toutes les situations en utilisant tous les outils dont ils ont besoin (langues, gestes, montrer du doigt).
<b>J'aimerais en priorité aborder les questions suivantes dans la formation à venir ...</b>	Comment enseigner l'oral en articulant au mieux la dimension bilingue ? Quelle progression dans le cadre du FLE ?	Comment me servir des langues maternelles des élèves si je ne les parle pas ?

**Tableau 2.** Pratiques et représentations sociodidactiques de M\_SF1 et M\_SF2 (source : questionnaires)

Nous faisons l'hypothèse que si leur agir professionnel est influencé par leurs représentations langagières, on peut en identifier des traces au sein des séances en nous appuyant sur la grille d'analyse des gestes d'étayage. Pour ce faire, nous nous

appuyons sur le modèle du multi-agenda (Bucheton & Soulé, 2009) qui détaille cinq types de préoccupations didactiques et dans lesquelles nous avons retenu les gestes liés au pilotage de la leçon, au maintien de l'atmosphère et au tissage des savoirs et savoir-faire au-delà de la séance.

### **3. Deux situations didactiques proches, mais des gestes d'étayage contrastés**

#### **3.1 Choix du corpus de deux séances comparables en SF1 et SF2**

Les deux séances ont été enregistrées un an après le début du projet, dans chacune des écoles, en CM1. Elles durent environ 50 minutes et s'inscrivent dans une séquence de quatre heures environ, visant à développer les savoirs lexicaux des élèves (principalement anglophones). Ces deux enseignants, français, développent depuis plusieurs mois des pratiques didactiques qui s'appuient sur les ressources plurilingues des élèves. Ils ne se connaissent pas mais chacun, ce jour-là, a choisi d'enseigner à l'oral des expressions idiomatiques en français. Leurs élèves sont actifs, engagés dans les apprentissages.

La méthodologie que nous avons adoptée pour l'analyse comporte trois étapes : la comparaison du déroulement des séances (tableaux 3 et 4), l'identification des moments d'étayage et typification inspirée du cadre conceptuel du multi-agenda (tableau 5), l'identification des moments interactionnels plurilingues et interprétation en termes sociodidactiques (tableaux 3, 4, 5, et extraits de corpus).

Comme nous allons le voir, les modalités pédagogiques des activités sont assez proches, ce qui est sans doute la trace de la formation initiale des enseignants français, qui ont tous deux appris leur métier en France et ont passé le même concours.

A SF1, la séance porte sur la (re)découverte d'expressions idiomatiques en français. Cette séance est la seconde qui porte sur ce thème et a donc été précédée d'une séance portant sur l'observation et la comparaison de mêmes expressions formulées en français et en anglais. Avait été abordée également précédemment la question du sens propre et du sens figuré au travers des expressions travaillées comme « *avoir une écriture de cochon* », « *to have spidery writing* ». Dans cette seconde séance, l'enseignant ajoute des expressions dans une troisième langue, à savoir l'espagnol, à travers par exemple « *tener letra de niño pequeño* ». Les

objectifs de l'activité restent les mêmes : observer et comparer les trois formulations et comprendre le sens des expressions. L'objectif didactique n'est pas d'utiliser les expressions mais de les connaître, et surtout de développer des compétences métalinguistiques par l'analyse contrastive. Les élèves sont engagés dans un cursus français qui valorise l'exactitude de la forme dans l'usage de ce que M\_SF1 désigne comme une « langue-culture ».

A SF2, la séance présentée porte également sur des expressions idiomatiques françaises. Elle se décompose en différentes activités pendant lesquelles les élèves découvrent de nombreuses expressions, tentent d'en découvrir le sens et s'interrogent également sur l'opposition sens propre/sens figuré. L'objectif de l'activité est de manipuler la langue et d'en inférer du sens, puis de prendre le risque d'utiliser ces expressions en usage. L'objectif didactique est de s'appuyer sur les compétences métalinguistiques des élèves en vue de produire un discours.

Les élèves sont mis en situation de recherche dans les deux cas, ce qui favorise les interactions verbales. Les enseignants passent parmi les élèves, guident et étayent les recherches. Le rythme est assez dynamique, et les élèves ont manifestement l'habitude d'interagir ainsi. Le peu de rappels au calme des enseignants indique que l'atmosphère est plutôt détendue. Les élèves, se sentant en confiance, participent volontiers à l'activité et à la construction des savoirs.

### **3.2. Des gestes professionnels partagés**

Le découpage des séances en unités temporelles montre que les deux classes alternent entre des moments collectifs, des moments d'ateliers, et des moments individuels (cf. tableau 3 et tableau 4). Les activités en SF1 sont diversifiées et se déroulent en classe entière, en binôme ou de façon individuelle. Les élèves doivent lire et produire un écrit ; l'anglais, le français et l'espagnol sont mobilisées par l'enseignant :

<b>Durée</b>	<b>Modalités</b>	<b>Description</b>
5 mn	Classe entière	Présentation de l'activité
5 mn	binôme	Deux formulations d'expressions en <b>espagnol</b> à relier à l'illustration correspondante affichée dans la classe accompagnée d'étiquettes en <b>français et anglais</b>
30mn	classe entière	Observations + discussion autour de l'interprétation de la formulation écrite Identification des ressemblances et des différences entre les différentes formulations + vérification des rapprochements formulation écrite/illustration
10mn	binôme	Explication sur les différences de formulation entre les langues
5mn	individuel	Choix d'une expression + copie de la formulation dans les trois langues + illustration de l'expression

**Tableau 3.** Modalités de travail en SF1

Les activités sont tout aussi diverses en SF2, et alternent entre temps de classe et ateliers entre pairs. Les moments individuels sont spontanés, au sein de groupes. Des traces écrites sont données (étiquettes), l'anglais et le français sont explicitement mobilisés, l'espagnol est une ressource initiée par un élève.

<b>Durée</b>	<b>Modalité</b>	<b>Description</b>
5mn	Classe entière	Mise en route autour d'illustrations d'expressions françaises que les élèves doivent identifier
10mn	Groupes de 4 à 5 élèves	A partir d'illustrations, expressions à identifier et formuler (échanges entre pairs)
10mn	Classe entière	Chaque groupe présente l'illustration travaillée et l'expression formulée
15mn	Groupes de 4 à 5 élèves	Mise en relation des expressions écrites sur une feuille avec les illustrations distribuées
10mn	Classe entière	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présentation du groupe à la classe des deux éléments</li> <li>- Découverte d'un ouvrage avec expressions idiomatiques en français</li> <li>- Reprise de certaines expressions afin de faire la différence entre sens propre et sens figuré</li> </ul>

**Tableau 4.** Modalités de travail en SF2

Mais les traitements didactiques diffèrent. En SF1, l'accent est mis sur la comparaison des langues et l'enseignant intervient uniquement en français. En SF2, l'accent est mis sur les interactions entre pairs et l'enseignant interagit dans les deux

langues avec ses élèves. Pour en rendre compte en termes de ressources didactiques, nous avons relevé dans le corpus tous les moments d'étayage, puis les avons qualifiés selon qu'ils ont pour effet de maintenir l'atmosphère de travail (gestes d'atmosphère), de se focaliser sur les apprentissages (gestes de pilotage), et de faire du lien entre les savoirs et les ressources des élèves (gestes de tissage). Nous avons ensuite identifié les moments dans lesquels les ressources plurilingues sont le plus souvent mobilisées (par les élèves ou les enseignants). Dans le tableau ci-dessous sont mentionnés les types de moments plurilingues relevés dans ces classes, et les indices non verbaux des étayages identifiés dans le multi-agenda. La gradation « + », « - » indique un recours plus ou moins systématique à ce geste.

<b>Composantes de la posture d'étayage en contexte plurilingue</b>	<b>SF1</b>	<b>SF2</b>
<b>Maintien d'une atmosphère</b>		
Sourires, déplacements	+	+
Plaisanteries	-/+	+
Interpellations, regards	+	+
Silences pour penser	-/+	-/+
Invitation à utiliser des ressources plurilingues	-	+
<b>Pilotage</b>		
Travail collectif, en groupe	+	+
Préparation du matériel	+	+
Invitations à utiliser des ressources plurilingues	+	+
<b>Tissage</b>		
Dedans-dehors	-	+
Avant-après	+	-
Invitation à utiliser des ressources plurilingues	-	+

**Tableau 5** : Comparaison des gestes d'étayage dans les deux séances.

Les enseignants adoptent des conduites similaires, ils engagent les élèves et on constate peu de différence de styles pour ce qui concerne le maintien de l'atmosphère et le pilotage. Leur façon de mener la classe favorise le travail des élèves qui sont plutôt actifs pendant les différentes phases des activités. Les gestes de pilotage et de tissage sont l'occasion de mobiliser les ressources plurilingues des élèves.

Cependant, si M\_SF1 pilote à partir des ressources linguistiques qu'il a préalablement choisies, et tisse à partir de ce qui a été fait dans la classe essentiellement, M\_SF2 pilote, lui, en s'appuyant sur les initiatives plurilingues des élèves, et recourt plus facilement à ce qui se passe à l'extérieur dans le cadre familial pour tisser les savoirs.

### **3.3. Piloter et tisser : deux gestes qui actualisent la variation dans les interactions plurilingues**

Dans la classe de SF1, les échanges entre les élèves (activités en binôme) se font principalement en français et en anglais en fonction de la composition linguistique du binôme : ainsi les élèves recourent soit à l'anglais, soit au français, soit aux deux langues en fonction de leur niveau de compétences (francophone natif/anglophone natif). La présence de l'espagnol est peu importante dans la mesure où seuls deux enfants manifestent cette compétence mais ne semblent pas y recourir spontanément avec leurs pairs. Pendant les moments en classe entière, l'enseignant est très présent : les échanges passent essentiellement par lui et se font en français : pratique essentiellement monolingue sauf sur sollicitations de l'enseignant qui demande alors à certains élèves d'aider ou de traduire certains mots en anglais ou en espagnol. Le choix des élèves qu'il sollicite n'est pas aléatoire : il s'appuie sur les compétences plurilingues de ceux-ci pour favoriser la réflexion métalinguistique de tous les élèves :

*M\_SF1 (qui vient de demander à tous les élèves de comparer des expressions en français, anglais et espagnol) : voilà alors cela ne va pas être un jeu dans le sens que si vous avez besoin d'aide vous pouvez aller voir A\_1 ou M\_1 par contre comme vous l'avez dit vous pouvez trouver l'expression entre le français et l'espagnol ces deux langues se ressemblent / allez-y /*

Dans la classe SF2, les langues utilisées dans les échanges sont le français et l'anglais. Le recours à l'une et l'autre langue se trouve diversement réparti selon les modalités de travail : ainsi l'échange se fait essentiellement en français quand l'enseignant fait un retour sur l'activité en cours en classe entière. Les élèves sont autorisés à utiliser les deux langues avec leur enseignant (ex. : *Elève : euh je ne trouve pas le mot pour euh XXX / M\_SF2 : dis-le en anglais*), mais ils recourent essentiellement à l'anglais quand ils travaillent en groupes. Plus loin d'ailleurs, suite

à une difficulté d'un des élèves de trouver le mot adéquat, M\_SF2 proposera même : « *je fais l'interprète, je fais l'interprète* ». D'une certaine façon, l'usage de l'anglais est envisagé comme une langue ressource au service de la construction de savoirs en langue française. Les élèves se sentent autorisés à recourir à l'anglais à tout moment, ces pratiques translingues servant à réaliser la tâche demandée. L'espagnol se trouve ici dans une situation de langue présente dans la classe parce que présente dans la vie de nombreux élèves du quartier.

Ces derniers exemples illustrent le fait que les deux enseignants valorisent l'usage de la variation et des ressources plurilingues, mais de façon différente : lorsque M\_SF1 cherche à contraster les langues, M\_SF2 favorise davantage les passages d'une langue à une autre.

### *3.3.1 Les gestes de pilotage*

M\_SF1 cherche le plus souvent à adopter une posture de contrôle dans les moments collectifs : il régit la parole des élèves, et ne leur laisse pas beaucoup de temps pour réfléchir. Dans l'extrait ci-dessous, M\_SF1 demande « comment vous pouvez expliquer ces différences ? » et sans leur laisser le temps de répondre il reformule. Dans cette reformulation, son guidage plus précis restreint les réponses autour d'une comparaison avec des animaux différents alors que la question initiale portait sur l'opposition animaux/humains. Il ne reprendra pas cette opposition animal/humain par la suite.

*M\_SF1 : Alors qu'est qu'on a pu observer ? à travers tous ces expressions espagnoles ?*

*E : elles n'utilisent pas toutes le même animal*

*M\_SF1 : on n'utilise pas tous le même animal*

*E : en fait ce n'est pas juste des animaux on a aussi des personnes*

*M\_SF1 : Oui on utilise des animaux et des personnes / **et comment vous pouvez expliquer ces différences ?** Pourquoi par exemple dans un pays pour quelqu'un qui parle beaucoup on va dire qu'il parle comme un perroquet et que dans un autre pays on va dire qu'il parle comme une pie et dans un autre pays qu'il parle comme un singe ou plutôt comme un âne ?*

*E : parce que dans les pays ces animaux sont plus connus que d'autres*

*M\_SF1 : alors dans certains pays, tu as raison, il y a des animaux qui sont plus connus que d'autres qu'on a plus l'habitude de rencontrer que d'autres / est-ce qu'on en rencontre beaucoup de perroquets en France ?*

*E : Non*

*M\_SF1 : **pas trop***

*E : En Argentine oui un petit peu c'est très facile d'en rencontrer c'est comme des oiseaux*

*M\_SF1 : oui voilà en fait du coup on a différentes cultures on a des références qui sont différentes parce que le pays l'endroit dans lequel on vit il est différent des autres pays c'est ce qui fait des différences dans les expressions / vous êtes d'accord avec tout ça ?*

*E : oui*

M\_SF2 recourt volontiers aux plaisanteries et joue de la variation en français pour créer une connivence avec les élèves. On relève de nombreux échanges de type plus conversationnel que scolaire, et qui ont pour but de soutenir la compréhension. L'extrait suivant l'illustre à partir d'une glose toute personnelle sur l'expression « avoir le melon ».

*M\_SF2 : alors qu'est-ce que c'est avoir le melon ?*

*E : être smart*

*M\_SF2 : c'est pas être intelligent non*

*E : or stupid [rire]*

*E : XXX c'est euh intelligent ou pas intelligent ?*

*M\_SF2 : intelligent ou*

*E : [rires] pas intelligent*

*M\_SF2 : Ah bête avoir le melon c'est ne pas être malin*

*E : je crois que XXX euh / quand tu dis trop obvious euh ah*

*M\_SF2 : on reste encore sur le melon pour l'instant XXX / avoir le melon / c'est moi / depuis que je vis en Californie / mes amis ne me reconnaissent plus euh j'ai l'impression d'être le roi du monde /*

*E : ah // euh / ok [rires]*

*M\_SF2 : euh depuis que je vis en Californie c'est terminé hein j'ai l'impression d'être meilleur que tout le monde bon mais pas du tout je suis sensé être resté le même / est-ce que tu comprends cette façon XXX / avoir le melon // alors qui n'a qui n'a pas compris cette expression d'avoir le melon ?*

Les différences dans les usages de la variation sont aussi identifiables dans les gestes de tissage.

### 3.3.2 Les gestes de tissage

Le tissage donne du sens à ce qui a été fait et ce qui est fait pendant la séance, il permet aux enfants de comprendre ce qu'ils font et pourquoi ils le font et ainsi de faciliter l'appropriation des savoirs. Dans ces deux séances il existe de nombreux gestes de tissage. Cependant, la façon dont les enseignants s'appuient et mobilisent les savoirs scolaires ou extra-scolaires « déjà-là » chez les enfants diffère : M\_SF1 met en œuvre un tissage de type scolaire sous forme de rappels des

notions abordées lors des séances précédentes ; M\_SF2 a plutôt recours à un tissage touchant aux langues utilisées/parlées par les élèves dans leur cadre familial.

Pour M\_SF1, il s'agit essentiellement de permettre aux élèves de réactiver le souvenir des activités des séances précédentes afin de pouvoir s'appuyer sur ce qui a été fait, voire acquis, pour avancer dans la construction de savoirs nouveaux.

*M\_SF1 : alors maintenant qu'est-ce qu'on a fait la dernière fois ?*

*P\_1 ? Qu'est-ce qu'on avait fait la dernière fois avant de discuter / de ces expressions ?*

*P\_1 : On avait fait la même chose mais en anglais.*

La valorisation de la diversité se construit essentiellement autour de la recherche de la traduction et même plutôt de la « bonne » traduction (ex. : « *qu'est-ce que ça veut dire « papagayo » ; « alors « tener » qu'est-ce que ça veut dire ? »*)

Cependant, émergent parfois des savoirs non construits dans le cadre scolaire et qui, de fait, restent très souvent ignorés par l'enseignant. Ce jour-là (c'est-à-dire en novembre), M\_SF1 découvre qu'un élève est aussi hispanophone :

*M\_SF1 (interroge un élève qui a corrigé un autre élève traduisant mal de l'espagnol au français) : comment tu as su tout ça ? que « garganta » veut dire gorge que rana ça veut dire grenouille ?*

*E : euh*

*M\_SF1 : tu le savais ou tu as demandé de l'aide ?*

*E : je le savais*

*M\_SF1 : tu le savais*

*E : ma mamie est espagnole*

*M\_SF1 : ta mamie est espagnole ? / super*

M\_SF2 « tisse » plus volontiers en s'appuyant sur des compétences relevant du « dehors » de la classe. Les élèves se sentent sans doute davantage autorisés à échanger entre pairs et avec lui en anglais et en français (voir plus haut l'extrait portant sur l'expression « avoir le melon »). En SF2, l'anglais est envisagé comme une langue ressource au service de la construction de savoirs, l'enseignant donnant, lui, à voir la langue française en interagissant avec ses élèves.

## **Conclusion**

L'étude micro-didactique de deux séances de français en CM1 dans deux établissements distincts de l'AEFE a été menée en vue d'identifier les gestes d'étayage des enseignants, ainsi que la place et le rôle des ressources plurilingues.

Ces deux séances adoptent le même scénario et sont menées par deux enseignants formés et expérimentés. On aurait pu penser qu'un même scénario didactique amène à des formats interactionnels proches, modélisants et transposables à d'autres situations didactiques. L'analyse sociodidactique nous a cependant montré qu'il n'en est rien car la prise en compte de la variation dans les échanges oraux peut largement différer. S'appuyant sur la conceptualisation du multi-agenda adaptée à un contexte plurilingue, cette étude montre que, derrière un même scénario, il est possible d'appréhender la variation de façons très différentes, en privilégiant plutôt l'analyse linguistique et la mise en exergue de la variation par la comparaison des langues (M\_SF1), ou plutôt l'agir communicationnel et l'usage de la variation à des fins d'apprentissage (M\_SF2). On comprend que ces deux formats sociodidactiques peuvent contribuer à deux rapports différents à l'altérité, différence déjà perceptible dans les représentations sociolinguistiques des enseignants.

A l'échelle meso-didactique, ces deux démarches ont donc à voir avec les contextes scolaires (les élèves, les écoles), et avec les biographies sociolangagières des enseignants, leurs représentations des langues, et des besoins des élèves. Cette étude ne concerne que deux séances singulières, mais une étude plus large des représentations des enseignants du projet E2PRC\_Francisco montre que la « maîtrise » de la langue (française) est une valeur privilégiée par les enseignants de SF1 alors que c'est la « diversité langagière » qui l'est par la plupart des enseignants en SF2 (Troncy, 2021). A l'échelle macro-didactique, cette recherche n'a pas dégagé de formats qui seraient typiques à l'AEFE, ce qui confirme la prégnance des contextes dans les facteurs influant sur les situations didactiques (Ober et al., 2004 ; Coste, 2010 ; Nonnon, 2011). La suite du projet a cependant montré que l'analyse réflexive de ces moments permet aux praticiens de faire évoluer leurs pratiques et leurs représentations en vue de s'appuyer sur les ressources et besoins de leurs élèves (Miguel Addisu & Beaumont, 2020 ; Troncy, 2021).

Nous rejoignons de nombreux chercheurs qui plaident pour une formation permettant aux enseignants de réfléchir à la diversité des représentations langagières sur les langues et la variation (Bigot & Maillard, 2014 ; Hélot, 2014 ; Ric et al., 2014...), apportant ainsi un éclairage sur ce qui reste le plus souvent « dans le « clair-obscur » de l'action humaine » (Cicurel & Rivière, 2008). Nous ne parlons pas ici de formations qui seraient spécifiques à la DFLM ou à la DDL, mais d'une

didactique du français qui problématise l'altérité langagière, et la construction de gestes professionnels situés, susceptibles de favoriser l'inclusion de tous les élèves.

## **Bibliographie**

- Bigot, V., Maillard N. (2014), 'Dites pas c'que j'dis, dites c'que j'écris...', Représentations et pratiques d'enseignants vis-à-vis de la variation en contexte scolaire. *LIDIL - Revue de linguistique et de didactique des langues, ELLUG, Variation stylistique et diversité des contextes de socialisation*, n°50, 81-104.
- Bucheton, D., Soulé Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et didactique*, vol 3 - n°3, 29-48.
- Candelier, M. (2016). Activités métalinguistiques Pour une didactique intégrée des langues. *Le français aujourd'hui*, 192(1), 107-116.  
<https://doi.org/10.3917/lfa.192.0107>.
- Chabanne, J.-C., Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF.
- Cicurel, F., Rivière, V. (2008). De l'interaction en classe à l'action revécue : le clair-obscur de l'action enseignante. Dans L. Filliettaz et al., *Processus interactionnels et situations éducatives*. De Boeck supérieur | « raisons éducatives », 257-275.
- Gadet, F., Guérin, E. « Le couple oral / écrit dans une sociolinguistique à visée didactique », *Le français aujourd'hui*, 2008/3 (n° 162), 21-27.
- Halté, J.-F. (2005). Intégrer l'oral : Pour une didactique de l'activité langagière. Dans J.-F Halté. et M. Rispaïl (Dir.), *L'oral dans la classe. Compétences, enseignements, activités*. Paris : L'Harmattan, 11-31.
- Hélot, C. (2014). Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre. Les enjeux socio-éducatifs du bilinguisme et du plurilinguisme, dans J. Vernaudon, I. Nocus, M. Paia (éds.). *L'école plurilingue en Outre-mer*. Rennes : PUR, 65-84.
- Miguel-Addisu, V., Beaumont, S. (2020). Dynamique d'apprenance dans une recherche collaborative portant sur la didactique de l'oral en contexte

plurilingue : regards croisés. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 17-2 | 2020, mis en ligne le 27 avril 2020 ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.7371>.

Nonnon, E. (2011). L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français. *Pratiques*, n°149-150, 184-206.

Ober E., Garcia-Debanc C., Sanz-Lecina E. (2004). Travailler l'observation réfléchie de la langue à travers la comparaison entre langues. Sur quels objets d'étude ? A quelles conditions ? *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°29. Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions ? sous la direction de Gilbert Ducancel et Diana-Lee Simon, 81-100.

Otheguy, R., García, O., Reid W. (2015). Clarifying Translanguaging and Deconstructing Named Languages: A Perspective from Linguistics. *Applied Linguistics Review*, n°6 (3), 281–307.

Ric, M.-P., Sanz-Lecina, E., Garcia-Debanc, C. (2014). Les effets d'un module de formation à la comparaison des langues sur l'enseignement de la grammaire par des enseignants débutants, *Repères*, n°49, 209-238.

Troncy, C. (2021). Les enseignants, la norme scolaire et la pluralité langagière dans deux écoles immersives à programme français en Californie. Dynamiques des attitudes et des pratiques lors d'une recherche collaborative. *Glottopol*, n°35, 144-171.

Vogel, S., García, O. (2017). Translanguaging, dans G. Noblit & L. Moll (Eds.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*, Oxford: Oxford University Press.