

Observations d'enseignants face à des phénomènes d'interlangue durant des cours de français.

Conradin Hélène⁽¹⁾

⁽¹⁾ UNIGE, IUFE – Suisse

Résumé

Cette communication se construit autour d'observations effectuées dans des classes d'apprentis assistants de bureau, en filière de formation professionnelle. À Genève, ces jeunes âgés de 15 à 25 ans sont souvent polyglottes voire en train d'acquérir le français. Lors des observations, les enseignants ont utilisé un matériel développé pour légitimer les comparaisons de fonctionnement entre le français et les autres langues connues des élèves. Cela signifie qu'une partie du contenu du cours échappe à l'enseignant qui n'a pas forcément les savoirs langagiers qui lui permettraient de contrôler le contenu des liens créés par les élèves. En observant les interactions et les tours de parole, on remarque que cette ouverture à l'interlangue peut effrayer certains enseignants qui vont renoncer à développer ces possibilités, alors que d'autres disposent de stratégies efficaces pour garder le contrôle sur leur cours, notamment le recours aux propriétés actionnelles et grammaticales.

Mots clés

Didactique actionnelle du français; langues natives ; interlangue ; savoir enseignant.

Introduction

Cette communication est issue d'une thèse de doctorat consacrée à l'étude des approches actionnelles dans l'enseignement de la langue française, langue de scolarisation.

Si ces dernières ont été adoptées dans les plans d'études des langues étrangères, elles paraissent pour l'instant peu exploitées dans les cours de français langue de scolarisation (GIERUC, 2007). Pourtant, que ce soit par le prisme actuel de l'enseignement par compétences, actualité dans la formation professionnelle en Suisse, ou simplement pour chercher à valoriser l'objectif souvent oublié de l'interlangue (WHITE, 2003), elles apportent certainement une possibilité de renouveler l'enseignement de la langue de scolarisation en vue d'arriver à un niveau de compréhension fine allant au-delà de l'application de règles pour thématiser les effets produits par l'usage de la langue. Il s'agit d'un niveau souvent peu travaillé de manière explicite dans l'enseignement du français langue de scolarisation. En effet, si certaines ressources existent dans les classes d'accueil (GONZALES, LINDER, 2016, M DUTRÉVIS, M BRÜDERLIN 2018) on les retrouve moins dans les classes ordinaires dans lequel ce public d'élèves se trouve in fine scolarisé, avec d'autres élèves issus d'une immigration plus ancienne parlant potentiellement les mêmes langues. Ces constellations d'élèves entretenant des relations différentes aux langues, français compris rencontre les questionnements concernant l'enseignement du français dans un monde plurilingue ont déjà été étudiés ailleurs (DE PIETRO, RISPAIL, 2014), mais si, en théorie, l'ouverture au plurilinguisme semble être partout saluée, son adoption en classe laisse plus à désirer.

Si les plans d'études de Suisse romande (CIIP, 2010, SEFPO, 2016) prévoient bien une ouverture aux langues parlées par les élèves, lors des premiers degrés du primaire, les langues maternelles sont ensuite bannies des classes au profit des autres langues d'enseignement (allemand, anglais et latin) et ce quand bien même elles seraient un support appréciable pour dans le cadre de la construction d'une compétence langagière fine. Elle est même recommandée au niveau national comme un facteur favorisant l'égalité des chances dans un contexte de société plurielle KROMPÀK, E. (2015).

Dans le cadre de la thématique la place des « objets, domaines et pratique » émergentes dans les curriculums et dans les pratiques éducatives, cette communication se propose de présenter les conséquences et stratégies utilisées par des enseignants de français ayant laissé entrer dans leurs cours les langues parlées par leurs élèves -mais pas par eux- dans une approche comparatiste avec le français. Derrière cette pratique se retrouve les enjeux de la place de l'interlangue dans l'enseignement, celle de la posture de l'enseignant durant le cours et du partage de l'expertise entre enseignant et élève.

Afin d'en vérifier la pertinence ainsi que d'en analyser les effets pratiques, cette recherche a utilisé trois instruments : l'observation en classe et notamment l'analyse des tours de parole lors des moments de thématisation de l'interlangue chez les enseignants qui laissent de la place à cette pratique, des questionnaires quantitatifs auprès des élèves ainsi que des entretiens semi-dirigés auprès des enseignant.e.s afin de déterminer ce qui les amène ou non à laisser de la place aux langues de la classe.

L'interlangue durant le cours de français

Il convient en effet de préciser qu'il ne va pas de soi que les cours de français langue de scolarisation laissent une place à l'interlangue ni que cette interlangue soit dirigée vers les langues apprises par les élèves hors de l'école francophone¹. Le cours de français langue de scolarisation en classe ordinaire est pensé pour s'adresser à un public francophone, quand bien même il ne s'agit pas encore de la langue principale pour tous les élèves. Charge à eux de développer les stratégies d'apprentissage d'une langue dans un milieu homoglotte (ABRY, FIÉVET, 2006).

Selon les plans d'études, l'attention comparatiste se dirigera plutôt vers les langues enseignées soit, l'anglais, l'allemand ou encore le latin. À ces bases communes peuvent éventuellement s'ajouter les langues couramment parlées par les enseignants, mais cela ne correspond jamais à la variété des langues effectivement connues par les élèves de l'enseignement ordinaire à Genève. En suivant le projet CARAP (LORINCZ, DE PIETRO, 2011), on peut dire qu'il est improbable de trouver des classes strictement francophones qu'il s'agisse de langues parlées dans un cadre familial pour certains ou de langues d'une première scolarisation. Le potentiel pour thématiser les langues connues par les élèves semble exister pour un public bien plus large, néanmoins cette recherche s'est effectuée auprès d'une filière de formation qui a la particularité de rassembler un pourcentage particulièrement élevé d'élèves issus des filières d'accueil destinées aux élèves allophones.

Le cadre de la recherche

La filière concernée est la formation des apprentis assistants de bureau. Il s'agit d'une formation s'adressant à des jeunes ayant 15 ans et plus. Il s'agit d'une formation professionnalisante de 2 ans accueillant principalement des élèves précédemment scolarisés en classe ordinaire, mais ayant connu des difficultés scolaires, des élèves cherchant à réintégrer le système scolaire après une interruption et des élèves sortants de structures d'accueil. 7 classes et 6 enseignant.e.s ont été suivies sur les deux années de formation. Au total ces classes comptaient 81 élèves, des élèves parlant 16 langues différentes. Dans chacune de ces classes au minimum 3 élèves étaient encore en train de consolider leur français après un passage dans des structures d'accueil similaires à celles décrites par Marc Surian (2018). Leur présence paraît capitale pour le cadre d'une

¹ Il peut s'agir d'une langue maternelle, mais également de langues secondes apprises hors de l'enseignement genevois, ainsi des élèves kurdophones connaissant également le turc ou l'arabe.

communication qui ne propose qu'un zoom réalisé lors de deux observations réalisées chez des enseignants laissant plus de place que d'autres aux langues de leur classe, même si des interactions similaires ont pu être réalisées lors d'autres moments.

Leur niveau scolaire de ces classes est assez hétérogène et le faible nombre d'élèves -13 au maximum- a incité à proposer des séquences de grammaire permettant aux élèves de collaborer afin de pratiquer une forme d'apprentissage par les pairs. L'objectif était de proposer une activité grammaticale unique permettant une différenciation des apprentissages : découvrir une caractéristique du français, en reconnaître l'usage dans une perspective actionnelle ou encore être capable de nommer les catégories leur permettant de juger de la justesse d'un énoncé.

Cependant, ici, seul nous intéressera le recours à l'interlangue que ces exercices ont provoqué. En effet, dans la mesure où les élèves devaient chercher à catégoriser et nommer les paramètres de fonctionnement de la langue, ici, française, ils et elles avaient tendance à utiliser les éléments de description grammaticale qui leur étaient connus. Ces derniers ne correspondent pas forcément à la grammaire française rénovée telle qu'enseignée dans les classes de Suisse romande, mais s'appuient sur les particularités des langues connues par les élèves². C'est précisément là que se trouve une manifestation de l'interlangue qui cherche à comparer le fonctionnement des langues dans le but de définir si des parallélismes sont ou non envisageables.

Pertinence de l'interlangue en cours de français

Cette recherche de parallèles semble de prime abord particulièrement utile pour la partie des élèves encore en train d'acquérir le fonctionnement du français. Pour autant que leur niveau de français soit suffisant ou qu'ils et elles ne soient pas les seuls locuteurs de leur langue, le résultat des questionnaires réalisés auprès des élèves montre qu'ils voient effectivement un intérêt à cela et trouvent utile qu'on leur indique ce qu'ils devront apprendre comme une chose nouvelle et ce pour quoi une passerelle est possible. Il est intéressant de constater qu'ils ne sont pas les seuls à apprécier cela.

En fait, les élèves se montrant les plus satisfaits sont les élèves uniquement scolarisés en français, mais d'une autre langue maternelle n'ayant jamais particulièrement profité d'un enseignement sur le fonctionnement de celle-ci. Le fait de devoir dresser des parallélismes avec des élèves grammaticalisés dans une langue commune leur a fait, semble-t-il, prendre conscience de fonctionnements qu'ils et elles n'avaient jamais

² Par exemple l'existence d'un système casuel en albanais ou en arabe ou encore l'importance de l'accompli ou de l'inaccompli pour caractériser les verbes.

intellectualisés auparavant. Cet effet ne s'observe naturellement que lorsque des langues sont partagées entre élèves primo et secundo arrivants. Enfin, même les élèves strictement francophones, parce qu'il y en existe tout de même, se montrent poliment intéressés par l'ouverture que cela leur procure, même si ce n'est que pour se réjouir de ne pas avoir à apprendre les langues parlées par leurs camarades.

Du côté des enseignantes et enseignants, le fait de laisser de la place pour permettre aux élèves qui cherchent des passerelles entre le fonctionnement du français et des autres langues qu'ils connaissent paraît unanimement utile. Tous soulignent l'apport potentiel d'une telle démarche pour leurs élèves et pensent qu'elle pourrait augmenter leur compréhension et maîtrise des structures du français. Néanmoins, ils sont nombreux à souligner que ces moments consacrés à des langues qu'ils ne connaissent pas mettent à mal leur posture d'enseignant au point de renoncer à une pratique qu'ils jugent utile.

Les interactions à propos de l'interlangue par le biais des tours de parole

Le fait de laisser les élèves questionner le fonctionnement du français à l'aune d'autres langues constitue un défi dans la mesure où cela signifie pour les enseignants ne plus comprendre l'intégralité des échanges ayant lieu dans leur classe. Cela provoque un sentiment de perte de maîtrise relevé lorsqu'on demande pourquoi ils ne recourraient pas plus fréquemment à un dispositif didactique qu'ils jugent positif. De fait, ils se retrouvent dans une situation de relation incomplète au savoir (HAEFFELE WEISS, 2003) et se retrouvent qu'ils le veulent ou non à la place du mort dans le triangle didactique d'Houssaye (1988). En effet, il apparaît qu'ils ne sont pas forcément à même de répondre avec pertinence aux questions de leurs élèves et ne peuvent donc retrouver un rôle d'enseignement ou de formation, et ce quand bien même les élèves font appel à eux. Naturellement, tous n'apprécient pas cette expérience qui le confronte à la limite de leur expertise.

Pourtant, certains s'y risquent. Lors des observations menées en classe, il a été possible de noter une modification de leur position en observant les interactions avec les élèves durant ces moments. Le but était de définir qui initiait les interactions, qui les relançait et qui les concluait. Plutôt que le contenu des échanges ou la véracité de la solution finalement validée, le tableau suivant s'inspire de la théorie développée par Catherine Kerbart-Orecchioni (2005) sur l'importance des tours de paroles dans les interactions discursives. Il présente ainsi les intervenants ainsi que leurs rôles dans l'échange.

Interaction	Participant.e.s	Intiateur.rice.	Questions intermédiaires	Réponses intermédiaires	Réponse finale	Conclusion de l'échange
Classe 1-a	Ens- Ab- T	T	Ens	T- Ab	Ab	Ens
Classe 1-b	Ens-R	R	Ens	R	?	Ens
Classe 1-c	Ab-T	Ab	T	Ab	T	Ab
Classe 1-d	Ens- E-L	L	Ens	E-L	Ens	Ens
Classe 2-a	Ens- V-B	V	Ens- B	B- V	V	V
Classe 2-b	Ens-N- Al	Al	Ens-Al	N	N	Ens
Classe 2-c	Ens-N-Al	Al	Ens-Al	N	N	N
Classe 2-d	Ens V-B	V	Ens-B	B-V	V	V

Différentes situations portant sur l'interlangue se sont présentées. Ainsi dans la classe 1, observée le 15 novembre 2021, quatre interactions ont semblé particulièrement intéressantes dans la mesure où elles se témoignaient de situations différentes.

La première (classe 1-a) s'est déroulée entre l'enseignant et 2 élèves parlant le tigrigna. Lors de celle-ci, l'un des élèves a demandé l'aide de l'enseignant concernant la validité d'un parallélisme de fonctionnement. L'enseignant ne pouvant valider l'hypothèse avancée -par méconnaissance du tigrigna- a posé des questions de validation aux élèves, questions que les élèves ont pu discuter avant de parvenir à une réponse invalidant leur hypothèse. L'abandon de leur hypothèse a été validé par la seconde élève et l'enseignant a conclu l'échange en félicitant les élèves pour leur démarche. Malgré la non-validation du parallélisme, on peut considérer que le travail d'interlangue a été un succès dans la mesure où, à deux et grâce aux questions de validation de l'enseignant, les élèves ont su mobiliser les savoirs nécessaires pour imaginer un parallèle avant de l'invalider. Cette interaction semble valider la démarche.

Tous les échanges observés avec cet enseignant ne se sont pas soldés par résultat aussi concluant. C'est le cas de l'échange Classe 1-b. Appelé par une élève, unique locutrice du tagalog dans la classe, pour une question du même type, l'enseignant a entrepris une démarche similaire à celle réalisée quelques minutes plus tôt. Cette fois, l'élève n'a pas été en mesure de s'approprier les questions pour vérifier leur applicabilité en trouvant des exemples. Cette situation semble correspondre à un problème souligné par Chnane et Cuq (2017) lorsqu'ils soulignent qu'un minimum de savoirs procéduraux est nécessaire pour entrer efficacement en littéracie dans un cours ordinaire de français. Aucune validation de sa démarche n'a donc été apportée et l'échange s'est conclu sur le constat, apporté par l'enseignant, du manque d'exemples probants. En l'occurrence, il n'a

nullement été défié par rapport à sa fonction, mais a été confronté à son manque de savoirs et ne l'a pas bien vécu.

Cette frustration vient de l'impression de générer une inégalité de traitement. Elle est renforcée par l'existence d'une 3^e interaction (Classe 1-c) s'étant déroulée uniquement entre les élèves ayant initié la première interaction, et surtout à cause de la 4^e interaction concernant la recherche de parallèles entre français et d'autres langues. En effet, celle-ci concernait l'espagnol, langue couramment parlée par l'enseignant. S'il n'a pas directement répondu aux élèves et leur a proposé le même schéma de questions intermédiaires que lors des échanges précédents, il pouvait contrôler la véracité des réponses proposées et a apporté lui-même la réponse finale. Dans la discussion qui a suivi, l'enseignant dit s'être senti plus confortable dans cette dernière situation, car il ne s'est pas retrouvé coupé de son lien au savoir. Il s'est retrouvé dans une position didactique habituelle.

Une observation dans une classe parallèle, réalisée quelques jours plus tard a permis d'observer deux autres interactions particulièrement intéressantes, notamment parce qu'elles concernaient à nouveau des groupes d'élèves partageant une même langue (l'arabe et l'albanais). Les élèves locuteurs de ces langues avaient également une différence dans leur niveau de maîtrise du français. En effet, dans les 2 groupes, un élève avait été scolarisé dans sa langue maternelle alors que l'autre l'avait apprise strictement dans un cadre non scolaire, ayant réalisé l'intégralité de sa scolarité en français. Lors de ses observations, les élèves recourant à l'enseignant sont les élèves scolarisés uniquement en français qui se retrouvent incapables de répondre à leurs camarades. Le schéma de ses prises de parole montre que les questions de relance, cherchant à préciser les cas d'usages, ne sont pas uniquement le fait de l'enseignant, mais également de l'élève n'ayant pas été scolarisé dans la langue en question. La réponse finale étant donnée par l'élève expert de sa langue, un élève qui termine même parfois l'interaction en libérant l'enseignant.

Partage de l'expertise

Ce type d'interaction témoigne d'un phénomène intéressant lorsque l'on thématise l'interlangue en cours de français : il s'agit d'une expertise répartie entre plus l'intervenant que dans un cours plus ordinaire. Les élèves ayant en principe le français le plus lacunaire se trouvent propulsés dans une place d'experts particulièrement à même de tracer des parallèles entre les grammaires des langues. Les observations permettent de constater que la maîtrise des catégories d'un système grammatical semble un préalable pour établir des hypothèses pertinentes. C'est du reste probablement la raison pour laquelle, les résultats semblent meilleurs concernant les langues parlées par plusieurs élèves qui peuvent éventuellement compléter leurs savoirs.

Tous les élèves n'ont pas forcément le métalangage pour décrire une langue maternelle sur laquelle ils exercent pourtant un jugement de grammaticalité (YAGUELLE, VERKEN, 1999). En revanche, leur statut de personne bilingue leur permet de produire

des énoncés grammaticaux et à la signification équivalente, tant en français que dans leur langue maternelle. D'après les sondages effectués auprès des élèves, il semble du reste que ces derniers soient ceux appréciant le plus la possibilité de construire effectivement ces ponts entre les langues. Les élèves en train d'apprendre le français, eux, pratiquent quotidiennement l'interlangue et ce dispositif, s'il valorise leurs connaissances de leur langue maternelle, correspond à leur pratique ordinaire.

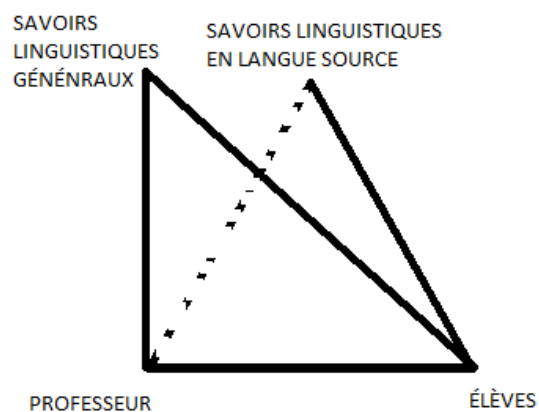
Ce type d'interactions permettent de proposer une activité différenciée et véritablement coopérative à des élèves peu habitués, de par leur parcours scolaire, à être les seuls détenteurs d'un savoir valorisé. Il va de soi que dans d'autres classes, ces élèves seraient également à même de mobiliser le métalangage du français pour analyser la langue, mais il s'agit précisément d'une difficulté rencontrée par les élèves de ce type de classes. Ceci dit, ce manque de maîtrise métalangagière ne porte pas véritablement préjudice aux élèves puisque les enseignants sont dépositaires de cette expertise. Il semble du reste que ce soit l'une des raisons pour lesquelles les élèves recourent à eux.

Les enseignants disposent d'une autre expertise : leurs connaissances des particularités linguistiques des objets ; par exemple le fait que les verbes portent des indications de personnes, de temps ... ils sont ainsi mieux armés pour savoir quelles sont les questions intermédiaires qui pourraient éventuellement permettre de tester les propriétés de la solution proposée. Leur volonté de mettre l'élève en position de travailler la formulation et la vérification d'hypothèses conduit même un enseignant hispanophone à proposer ce type de questionnements concernant l'espagnol. Les élèves peuvent s'inspirer de leur méthode et pratiquer des questionnements similaires lorsqu'ils endossent ce rôle d'expert dans ces moments pensés pour être de l'enseignement par les pairs. Cependant, d'après les discussions effectuées avec les enseignants concernés, il ne leur semble pas que des groupes d'élèves aient complètement renoncé à faire appel à leur expertise.

Place de l'enseignant

Si on reprend ces observations, on constate que si les enseignants ne sont pas maîtres de tous les savoirs qui leur permettraient de répondre aux questions de leurs élèves, ils ne demeurent pas passifs face à l'irruption d'autres langues dans leur cours. D'une part, les élèves font appel à eux et cela témoigne du fait qu'il ne semble pas si facile de réellement prendre la place du mort dans ce type de classe. D'autre part, ils soulignent qu'à défaut d'avoir les réponses, ils disposent de questions !

En effet, ils sont largement capables de recevoir les hypothèses émises par les élèves et de proposer des tests de validation par le biais de questions testant l'applicabilité de ces dernières. Pour ce faire, ils recourent à leurs connaissances grammaticales autour des points enseignés. Cela correspondrait à une superposition de triangles didactiques tels que théorisés par Houssaye (2000) représentée dans la figure suivante :



Dans celle-ci, l'enseignant est bel et bien privé d'une relation directe avec la langue source de ses élèves, mais peut performer l'acte d'enseigner dès lors qu'il superpose à la situation, un autre triangle didactique dans lequel il dispose d'un accès au savoir : les savoirs linguistiques généraux notamment définis par Laenzlinger et Peters (2016). Lors des entretiens post-visite, les enseignants soulignent l'importance d'une maîtrise pointue des propriétés linguistiques des objets enseignés. Il ne s'agit en effet plus seulement de savoir comment enseigner l'utilisation d'un objet grammatical, mais de savoir le situer dans le panorama linguistique et d'être à même de recourir à l'ensemble de ces notions. Cela demande une polyvalence potentielle plus grande que les démarches inductives qui guident les questionnements des élèves en ayant prévu quels aspects travailler (CHARTRAND 1995).

En travaillant avec des langues connues par les élèves, mais pas des enseignants, le facteur d'inconnue dans le cours semble intrinsèquement augmenter. Il s'agit certes d'un inconfort qu'ils ne rencontrent pas lorsqu'ils connaissent les langues utilisées, mais ils recourent à des savoirs dont ils sont experts pour faire face à ces situations. Afin de pouvoir donner une place aux langues des élèves, l'enseignant doit donc bénéficier d'une expertise linguistique générale afin de savoir quels sont les facteurs potentiels de validation.

Même dans ce cas-là, l'enseignant n'est plus maître de la vérification des réponses apportées. Il n'est pas à l'abri de se trouver face à une situation dans laquelle les élèves valideraient une hypothèse inexacte ou donneraient des réponses erronées à ses questions de vérification. Ce doute est l'une des raisons pour laquelle les enseignants interrogés témoignent se sentir plus rassurés lorsqu'ils travaillent avec plusieurs élèves locuteurs de la même langue. Ils se fient passablement au contrôle par les pairs, sachant qu'ils observent par ailleurs que les premières réponses données par les élèves sont souvent contredites par leurs camarades, un fait correspondant aux observations effectuées en classe.

Le risque de valider des hypothèses inexactes demeure, mais une partie des enseignants adhèrent à l'idée de chercher à développer la démarche de recherche de parallélisme pour construire des savoirs temporaires valables jusqu'à la preuve du

contraire. Il n'en demeure pas moins que tous les enseignants préfèrent pouvoir s'assurer de la véracité des hypothèses avancées et, à défaut de les avoir réellement anticipées, vont chercher à les vérifier à l'issue du cours afin de pouvoir amener une rectification le cas échéant. Ce travail de vérification paraît plus réalisable dans la mesure où il demande de rechercher une information précise et non plus d'apprendre l'intégralité d'une langue étrangère³ avant de proposer un travail explicite sur l'interlangue.

On pourrait donc conclure que, dans ce type de dispositifs, les enseignants ont une posture de facilitateur dans l'acquisition des connaissances et mobilisent leur expertise pour s'assurer de la solidité apparente des hypothèses des élèves. La méthode utilisée peut être en partie reprise par les élèves, malgré le risque de valider un élément incorrect. Pour contrer ce risque, les enseignants sont à même d'augmenter leur champ de connaissances pour s'assurer de la véracité du contenu de leur cours. Ils utilisent ensuite les hypothèses validées dans d'autres classes, et ce même en continuant d'être non locuteurs des langues concernées.

Place des francophones

Si le fait de laisser une place pour la recherche de parallélisme entre le français et les langues parlées par les élèves est unanimement salué par les élèves multilingues, on aurait tort d'oublier qu'ils ne constituent pas la totalité d'une classe, même dans les filières de formation observées. Ces classes sont partiellement composées d'élèves dont la langue maternelle est le français et qui n'ont jamais été scolarisés dans un autre endroit (BOYZON-FRADET, CHISS, 1997).

Leur présence nourrit un scrupule chez les enseignants ne souhaitant pas les exclure trop longtemps d'une séquence d'enseignement pour développer leur empathie, du moins pas sans leur proposer un enseignement différencié adapté. Cela semble en partie possible en recourant à des langues étrangères enseignées en Suisse romande, même si l'exercice n'est pas totalement le même dans la mesure où aucun élève ne dispose du jugement de grammaticalité concernant celles-ci.

Les enseignants témoignent également leur avoir proposé de rejoindre des groupes par affinité, des groupes dans lesquels ils ont posé des questions jusqu'à comprendre un mécanisme, demandant peut-être des formulations de règles plus abouties que lorsque les groupes sont composés de locuteurs d'une même langue. Enfin, un enseignant a pris le parti de ne travailler qu'en français, mais en partant de l'idée qu'il serait tout à fait

³ Ou en l'occurrence plutôt 6 ou 8 langues

intéressant de considérer une sorte d'interlangue entre différents niveaux de langue. Cet enseignant a également proposé aux locuteurs uniques d'une langue de rejoindre ce groupe, après le constat de la difficulté rencontrée par certains élèves dans la formulation de parallèles sans un groupe de pairs. Cette solution semble avoir bien fonctionné et a été proposée aux autres enseignants.

Ces pistes témoignent des ressources des enseignants prêts à proposer une différenciation également adaptée aux élèves francophones, tout en laissant le temps aux élèves plurilingues de travailler explicitement les mécanismes de l'interlangue. Ce qui était une crainte et semblait un obstacle les a même inspirés pour servir l'approche de la grammaire du français écrit et oral. En travaillant sur les ressources à mobiliser pour produire un effet, on rejoint les approches actionnelles (GOES, 2015), déjà largement utilisées dans l'enseignement des langues secondes et qui pourraient compléter l'arsenal des enseignants de français devant augmenter le niveau de compétence de leurs élèves du secondaire.

Conclusion

L'analyse effectuée sur ces quelques observations ainsi que les retours obtenus est encourageante et témoigne de plusieurs paramètres. Premièrement, les enseignants trouvent beaucoup de sens dans la démarche. Ils témoignent d'un sentiment d'efficacité didactique et soulignent l'intérêt pour des activités différenciant les rôles et valorisant différents élèves au sein d'une même classe. Néanmoins, s'ils trouvent intéressant de développer une culture du droit à l'erreur et se réjouissent de pouvoir augmenter leurs connaissances grâce à leurs élèves, ils soulignent le défi que ce type de pratique constitue pour leur rôle d'enseignant.

Alors naturellement, les observations tendent à montrer que les enseignants ne se retrouvent pas complètement mis de côté par le fait qu'ils n'ont pas l'accès au savoir langagier, mais le sentiment de perte de contrôle est bien là, surtout chez les enseignants qui ont renoncé à pratiquer la recherche de ses parallèles. Les stratégies utilisées par les enseignants observés semblent efficaces pour guider leurs élèves et de nature à diminuer ce sentiment. Si l'apprentissage préalable de toutes les langues parlées par les élèves paraît un peu illusoire, il semble en revanche possible de renforcer les connaissances linguistiques qui permettent aux enseignants de proposer à leurs élèves des questions à même de vérifier leurs hypothèses.

Par ailleurs, si le risque de créer des inégalités de traitement existe bel et bien, il semble que l'intérêt de donner une légitimité aux langues des élèves et de développer une manière de raisonner l'emporte, même si les conclusions auxquelles des élèves peuvent parvenir pourraient s'avérer limitées. Le principe de la construction d'un savoir temporaire ne semble pas un problème en soi et le rôle de facilitateur méthodologique suffit à éviter une remise en question fondamentale du rôle de l'enseignant. Il semble également que

cette recherche tâtonnante de parallèles puisse s'effectuer utilement à l'intérieur du français, validant l'intérêt d'approches actionnelles dans l'enseignement de cette langue de scolarisation dans la mesure où elles permettent de rechercher le sens et non la règle.

Ainsi, tout en accompagnant les enseignants et en veillant à ce qu'ils aient accès aux savoirs nécessaires, il semble possible de plaider pour que l'ouverture interlinguistique prévue par les plans d'études puisse, au secondaire, s'ouvrir aux langues réellement parlées par les élèves.

Références bibliographiques

- ABRY, D. FIÉVET, M. (coor.) (2006). *L'enseignement /apprentissage du Français Langue Étrangères en milieu homoglotte : spécificités et exigences*. Grenoble, Pug.
- BAUTIER-CASTAING (1980). Pratiques linguistiques, discursives, pédagogiques : cause ou conséquence de l'échec scolaire ? in: *Langages*, 14^e année, n°59, Conduites langagières et sociolinguistiques scolaire, sous la direction de Frédéric François . pp. 9-24.
- BOYZON-FRADET, D. CHISS J-L.(dir.) (1997). *Enseigner le français en classe hétérogène: école et immigration*. Paris, Nathan.
- CIIP (2010) *PER* (plan d'études Romand), Berne, <https://www.plandetudes.ch/francais>
- CHARTRAND, S. (1995). « Enseigner la grammaire autrement : animer une démarche active de découverte », in *Québec français*, n°99, pp.32-34.
- CHNANE-DAVIN, F. CUQ, J-P. (2017). « Outils linguistiques et entrée en littéracie chez les élèves allophones », in *Lidil* n°56, <http://journals.openedition.org/lidil/4726>
- PIETRO, J-F. (dir.) (2014) *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme*, Namur, Presses universitaires de Namur.
- DUTRÉVIS, M. BRÜDERLIN, M. (2018). Étude sur les nouveaux dispositifs d'accueil pour les élèves primo-arrivants allophones, Genève, Service de la recherche en éducation.
- GIERUC, G. (2007). *Quelle place pour l'allophonie et la diversité culturelle à l'école ?* Lausanne, URSP.
- GOES, J. (2015). « Comment sortir du Bled ? De la difficulté des natifs et des non-natifs à se distancier de la tradition grammaticale », in J GOES, I SFAR, *Recherche et application ; le français dans le monde — La grammaire en FLE/FLS ; Quels savoirs pour quels enseignements ?* -, CLE international, n° 57, pp. 59-71.
- GONZALES, L. LINDER, K. (2016). L'accueil des élèves allophones primo-arrivants. Perception des enseignants et ressources mobilisées pour l'intégration en classe, Mémoire de master, Genève, FAPSe.
- HAEFFELE, H. WEISS, M. (2003). *L'enseignement du français aux enfants d'origine étrangère : guide pratique pour l'enseignant*. Strasbourg : CRDP Alsace.
- HOUSSAYE, J. (1988). *Le triangle pédagogique*, Berne, Peter Lang.

- KERBRAT-ORRECHINI, C. (2005). *Le Discours en interaction*, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1992). *Les interactions verbales*, tome II, Paris, Armand Colin.
- KROMPÁK, E. (2015). « L'égalité des chances par l'enseignement linguistique destiné aux élèves plurilingues issus de la migration », in A. HAENNI HOTI (éd.), *Équité — Discrimination et égalité des chances au sein du système éducatif. Migration et origine sociale*, Berne, CDIP, pp. 117-125.
- LAENZLINGER, C. PETERS, H. (2016). *Des savoirs linguistiques aux savoirs scolaires*, Limoges, Lambert-Lucas.
- LORINCZ, I. DE PIETRO, J-F. (2011). Valoriser toutes les langues à l'école... par des approches plurielles : le projet CARAP » in *Babylonia*, Berne, n°1, pp. 49-56.
- SEFPO (2016), Plan d'études AdB, Genève, DIP https://edu.ge.ch/sefpo/plans-detude-par-domaines/filiere-afp-commerce/afp-adb/plan-de-formation_afp-adb.pdf/view
- SURIAN, M. (2018). *Didactique du français et accueil des élèves migrants : objets d'enseignement, obstacles et régulation des apprentissages*. Berne, Peter Lang.
- WHITE, L. (2003). On the nature of interlanguage representation: Universal grammar in the second language. in *The handbook of second language acquisition*, pp. 19-42.
- YAGUELLO, M. VEKEN C. (1999). La langue maternelle. In *Cahiers Charles V*, n°27, pp. 5-14.