



**HAL**  
open science

## Comment aborder l'enseignement de la grammaire avec des apprenants de FLE/S dans une classe mutli-niveaux

Dominique Abry, Catherine David

### ► To cite this version:

Dominique Abry, Catherine David. Comment aborder l'enseignement de la grammaire avec des apprenants de FLE/S dans une classe mutli-niveaux. Fatima Chnane-Davin; Catherine Mendonça Dias. La francophonie aux prismes de la didactique du français. Mise en dialogue avec les travaux de Jean-Pierre Cuq, L'Harmattan, 2021, Didactique des langues et des littératures, 978-2-343-24140-1. hal-03344222

**HAL Id: hal-03344222**

**<https://hal.science/hal-03344222>**

Submitted on 3 Aug 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.

## Comment aborder l'enseignement de la grammaire avec des apprenants de FLE/S dans une classe multi-niveaux ?

Dominique ABRY et Catherine DAVID

Ceux qui croient que la grammaire n'est qu'un ensemble de règles et de contraintes se trompent. Si on s'y attache, la grammaire révèle le sens caché de l'histoire, dissimule le désordre et l'abandon, relie les éléments, rapproche les contraires, la grammaire est un formidable moyen d'organiser le monde comme on voudrait qu'il soit.

Delphine de Vigan, *No et moi*, J.C. Lattès, 2009, p.155-156

Quels que soient les contextes d'enseignement/apprentissage (centres de français langue étrangère, associations, système scolaire), les classes multi-niveaux en français langue étrangère et seconde (désormais FLE/S) sont une situation à laquelle bon nombre d'enseignants, en France comme à l'étranger, doivent faire face. Cette situation représente un véritable enjeu pédagogique qui nécessite de mettre en place une pédagogie différenciée car elle fournit :

un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation, tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire exigés (Przesmycki 2004 : 10)

Nous nous intéressons ici à l'enseignement-apprentissage de la grammaire dans les classes de FLE/S multi-niveaux.

Un questionnaire sur la pédagogie différenciée<sup>1</sup> auprès d'enseignants de FLE/S en France et à l'étranger a pointé que la grammaire est un des domaines les plus difficiles à gérer dans un contexte multi-niveaux. En effet, comment faire acquérir la compétence langagière dans ce contexte ? Comment mettre en œuvre des progressions multiples au sein d'une même classe dans un laps de temps commun à tous ? Comment faire pour que les apprenants ne soient pas frustrés par une progression trop lente ou trop rapide ? Face à la polysémie du mot « grammaire » (Besse et Porquier 1984), nous nous plaçons dans cet article au niveau des « acteurs de la classe » comme l'écrit Jean-Pierre Cuq (1996 : 41), c'est-à-dire du côté de l'enseignant et des activités/exercices qu'il va mettre en place en fonction de « la représentation métalinguistique organisée qu'il se fait de la

---

<sup>1</sup> Le questionnaire (<https://urlz.fr/dWQG>) a été élaboré avec les Presses Universitaires de Grenoble (PUG) en février 2020 afin de lister les difficultés des enseignants dans ce contexte de classe en vue de la publication d'un manuel de FLES. Sur 88 réponses, 71 % mentionnaient la grammaire comme le point le plus délicat à traiter.

langue qu'il enseigne ». Nous ne nous situons donc pas au niveau métadidactique mais aux niveaux méthodologique et technique (Cuq et Gruca 2017 : 68). Nous n'analysons pas les pratiques mais nous proposons des démarches d'enseignement pour des classes multi-niveaux.

Nous présenterons d'abord les bases théoriques de notre méthodologie d'enseignement-apprentissage de la grammaire, située dans le cadre de l'approche communicative et actionnelle. Nous revisiterons ensuite, pour la classe multi-niveaux, la typologie proposée par Jean-Pierre Cuq en 1996, avec quelques pistes pédagogiques distinguant l'exercice de manipulation linguistique de l'activité communicative simulée. Nous terminerons par l'exploitation d'un document authentique permettant à un groupe A1+-B2 de travailler plusieurs points de langue pour un même objectif fonctionnel.

## **1. Enseigner la grammaire dans des classes multi-niveaux : cadrage théorique et élaboration d'un questionnement méthodologique**

### **1.1. Le contexte de notre étude : les centres de langues en France et à l'étranger**

La grammaire revêt un intérêt certain dans les représentations d'un grand nombre d'apprenants, quelle que soit leur culture d'apprentissage ou leurs objectifs (Cuq 1996 : 28). Les choix méthodologiques de la part des enseignants sont à construire en fonction du public, de ses besoins et projets d'apprentissage. Même si la grammaire est un élément incontournable dans toute classe de FLE/S, son importance et sa transmission s'envisagent différemment en France et à l'étranger, selon qu'on se place dans un centre (universitaire) de FLE, dans un contexte scolaire secondaire ou universitaire, dans une association pour adultes migrants, ou encore dans une Unité pédagogique pour élèves allophones (UPE2A). Au sein des centres de langue universitaires ou secondaires, l'étude des objectifs linguistiques et communicatifs commencent dès le début selon les niveaux du référentiel du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). La notion de progression grammaticale qui les accompagne est essentielle pour la majorité des acteurs, d'autant plus que certains apprenants ont pour projet d'intégrer une université française et ont bien conscience de l'importance de la maîtrise

du français<sup>2</sup> et du développement de la compétence discursive. C'est sur ce contexte que nous focaliserons notre article.

## 1.2. Une grammaire sémantique, pragmatique et interactive

La méthodologie de l'enseignement-apprentissage de la grammaire que nous proposons dans ce type de classes est sémantique et s'inscrit dans une approche actionnelle<sup>3</sup>.

L'apprenant étranger comprend mieux les structures si on suit une démarche qui va du sens à la forme et qui lui fait sentir ce qu'on dit dans une situation donnée, situation qu'il va vivre et qui correspond à ses besoins d'apprentissage (Ruggia et Cuq, 2008, en ligne)

Nous valorisons une démarche explicite et inductive de la grammaire où l'apprenant, actif, construit lui-même, avec l'assistance des autres, la règle à travers un document contextualisé. Le socioconstructivisme et les neurosciences ont montré que le tutorat valorise cette acquisition. Les notions d'étayage (Bruner 2002), et d'engagement actif (Dehaene 2018) sont très importantes. Dans les classes multiniveaux, les apprenants plus avancés aident les apprenants plus faibles à acquérir de nouveaux savoirs et savoir-faire tout en révisant certains aspects de la langue qu'ils ont mal assimilés. Pour l'enseignant, c'est un atout.

L'enseignant met en place une dynamique de groupes (David et Abry 2018) pour adapter les différents objectifs et contenus du cours aux besoins des apprenants. Tout au long du cours, il alterne différents regroupements – la classe entière, les sous-groupes de niveaux homogènes ou hétérogènes, les sous-groupes **par nationalité ou langue d'origine**, les binômes homogènes ou hétérogènes, l'apprenant seul – en fonction des objectifs d'enseignement et d'apprentissage qu'il veut atteindre avec les apprenants de la classe. Les groupes créent des interactions sociales qui leur demandent de s'adapter, ce qui les met dans une situation proche de la vie réelle. Cela responsabilise chaque apprenant et augmente son temps de parole.

---

<sup>2</sup> Les niveaux indépendant B2 / expérimenté C1 sont requis pour entrer dans de nombreux cursus universitaires en France.

<sup>3</sup> Nous ne nous focaliserons pas ici sur la pédagogie par tâches/projet dans les classes multi-niveaux, mais cet aspect est abordé dans d'autres contributions (David et Abry, 2018 et David, 2019).

### 1.3. Le défi de la progression grammaticale et du métalangage dans une classe multi-niveaux en FLE/S

L'évolution de la compétence grammaticale transitoire de l'apprenant peut se trouver perturbée dans une classe multi-niveaux dans la mesure où chaque apprenant ne progresse pas au même rythme. Certains apprenants, en fonction de leur profil, de leur langue d'origine, de leur culture d'apprentissage et de leur niveau de scolarisation, se sentent frustrés et trouvent que le cours va trop vite. D'autres au contraire sont stimulés, arrivent à prendre du recul et sont contents de pouvoir expliquer les règles qu'ils se sont appropriées. C'est donc à l'enseignant de penser le guidage qu'il met en place quand il engage la réflexion sur une structure grammaticale : comment le présenter ? à quel moment ? à qui ? à tous ou à une partie de la classe ? à travers quelle(s) démarche(s) ? Que la classe soit multilingue ou monolingue, que le contexte soit homoglotte ou hétéroglotte, que l'enseignant parle ou non la langue « maternelle » ou « première » de ses apprenants, tous ces facteurs vont jouer un rôle dans la construction du cours et la progression grammaticale.

La mise en place de progressions multiples rigoureuses et cohérentes peut alors s'avérer complexe car l'enseignant est confronté à une unité de temps, de lieu, de présence. Il doit situer précisément les acquis et les faiblesses de ses apprenants. A partir des informations collectées lors d'une phase d'évaluation diagnostique de chaque activité langagière au début du cours, l'enseignant essaiera de prévoir une progression des contenus fonctionnels et linguistiques qui prendra en compte les lacunes et les compétences acquises des apprenants selon les niveaux du CECRL.

Une vingtaine d'actes de parole<sup>4</sup> sont communs aux trois niveaux (élémentaire A1, de survie A2, indépendant B1) du CECRL. L'enseignant s'appuie sur ces actes pour mettre en place une pédagogie différenciée à plusieurs niveaux, en proposant documents déclencheurs, exercices et activités selon une progression spiralaire<sup>5</sup>. Par exemple la

---

<sup>4</sup> Entrer en contact /prendre congé/s'excuser, se présenter ou présenter qqn/qqch, épeler, caractériser qqn/qqch, se situer dans le temps/ dans l'espace, demander qqch à qqn, accepter/refuser qqch, exprimer la quantité, s'excuser, donner son avis, échanger des points de vue, écrire un (petit) texte, parler de son travail, de sa santé, de sa famille, de ses goûts, de sports, prendre rendez-vous, indiquer l'heure, discuter des horaires, raconter, exprimer un sentiment positif ou négatif, recommander, conseiller...

<sup>5</sup> Les tables des contenus des manuels de FLE quels que soient les niveaux ont des appellations qui varient peu, « objectifs communicatifs ou savoir-faire » (*Alter ego*, Hachette, 2012), « savoir-faire et savoir-agir » (*Cosmopolite*, Hachette, 2017), « objectifs actionnels » (*Tendances*, CLE international, 2016), « communication orale et écrite » (*Ici*, CLE international, 2007, *Edito*, Didier, 2016), Ces actes permettent de construire des parcours différenciés et l'enseignant doit travailler les points de langue qui leur sont liés.

fonction "Caractériser" appelle la maîtrise de structures linguistiques de difficulté croissante (verbes au présent, formation des adjectifs (A1), place des adjectifs, relatifs simples (qui, que, où), adverbes et comparaison (A2), relatifs composés et « dont », groupes prépositionnels (B1-B2).

Avec une démarche explicite de la grammaire, se pose la question du métalangage :

Il est très important d'utiliser un langage aussi compréhensible que possible par l'apprenant, et qui ne soit pas trop coûteux en termes d'efforts à fournir pour l'utiliser de façon opératoire (Cuq 1996 : 72)

d'autant plus que la classe multi-niveaux accueille des apprenants débutants. L'enseignant est invité à suivre une démarche sémantique, notionnelle et fonctionnelle, « déconditionnée d'un métalangage particulier » (Courtillon 1989 : 114) qui tient compte de la terminologie que les apprenants ont apprise dans leur langue maternelle, c'est-à-dire de leur répertoire grammatical. Par exemple, pour les « bases » verbales de la classification de Dubois (1967) adaptée au présent<sup>6</sup>, on peut garder le terme de « base » pour un anglophone mais pour les arabophones, il vaut mieux employer le terme de « radical » utilisé dans les explications grammaticales de l'arabe.

#### **1.4. Le point de langue au sein de l'agir enseignant dans une classe multi-niveaux**

Enseigner/apprendre la grammaire au sein d'une classe de FLE/S multi-niveaux s'inscrit dans une réflexion plus large sur l'agir enseignant. Pour reprendre Cicurel (2002 : 48) :

il est envisagé comme un genre interactionnel spécifique, avec ses modes constitutifs, ses contraintes, ses contextes, ses acteurs, comme un lieu social, il devient alors le lieu de déploiement de stratégies, de méthodes, de modes interactionnels, dont l'approche permet de mieux saisir la pluralité des événements qui entourent, escortent l'appropriation d'une langue enseignée, ainsi que la manière dont les interactants s'y prennent pour arriver à leurs fins.

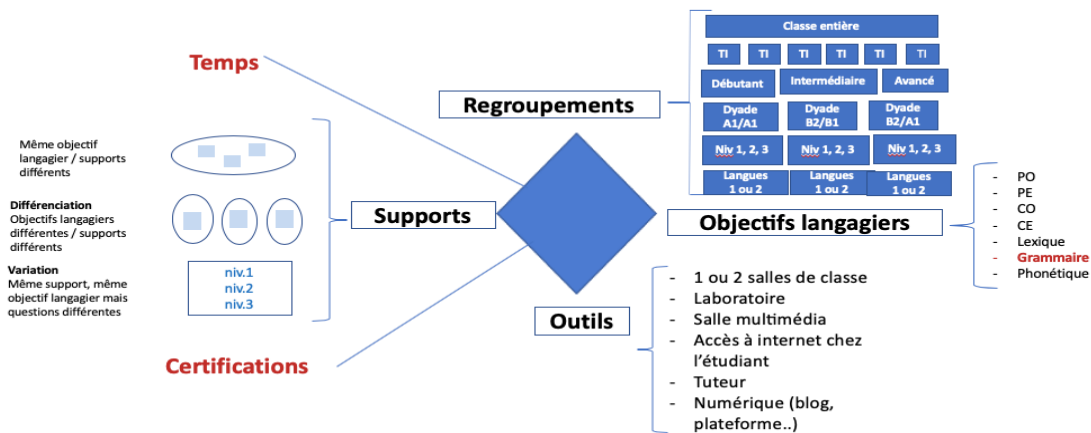
Au cours de notre doctorat<sup>7</sup>, nous avons montré que dans les classes multi-niveaux en FLE, l'action enseignante s'organise autour des 4 pôles<sup>8</sup> de l'action pédagogique : les

---

<sup>7</sup> La recherche-action de Catherine David s'est déroulée au CUEF de l'université Grenoble-Alpes de 2008 à 2013, au sein d'une classe d'étudiants « au pair » multi-niveaux (A1-C1) et a fait l'objet d'un doctorat sous la direction de Jean-Pierre Cuq (David, 2013).

<sup>8</sup> Ce terme "pôle" est important à retenir car il nous permet d'organiser les parties 2 et 3 du présent article.

objectifs langagiers, la dynamique de classe, la gestion des supports et les outils, comme le montre le schéma ci-dessous (David 2013, 2015).



## Doc 1. L'agir enseignant dans une classe de FLE/S multi-niveaux<sup>9</sup>

Mettre en place une pédagogie différenciée signifie que la grammaire sera abordée au cours d'une séance suivant différentes modalités en termes :

- d'objectifs langagiers, et en ce qui nous concerne plus précisément ici en termes d'objectifs linguistiques et fonctionnels différents et progressifs, choisis en fonction du niveau en FLE des apprenants (ex : le passé composé pour le niveau A1, le passé composé et l'imparfait pour le niveau A2),
- de choix des supports : documents déclencheurs similaires ou différents, authentiques ou pas (ex : le récit de sa journée par un enfant au passé composé ou un journal de voyage intégrant les différents temps),
- d'outils et d'aides : en ligne, dans un laboratoire de langue, avec un tuteur,
- de regroupements : classe entière, sous-groupes, binôme et travail individuel.

L'enseignant se trouve ainsi placé devant un large choix de stratégies pédagogiques pour travailler le point de langue en classe. La gestion du temps didactique (préparation du cours, gestion de la classe, temps de corrections, etc.) s'avère plus difficile que dans une classe dite homogène puisqu'il faut préparer et animer plusieurs cours en un seul. Il convient alors de trouver un moyen de rassembler le groupe tout en séparant les exigences en termes de connaissance et de savoir-faire.

Dans les parties qui suivent, nous allons montrer comment nous avons cherché à adapter la typologie des exercices et activités grammaticales (Cuq 1996) pour la classe multi-

<sup>9</sup> TI = travail individuel. PO, PE signifient respectivement production orale et production écrite ; CO, CE signifient compréhension orale et écrite, Niv 1 (niveau débutant et faux débutant A1A2), Niv 2 (niveau intermédiaire B1), Niv 3 (niveau avancé B2C1)

niveaux en repensant le pôle « regroupements » pour travailler un même point de langue (partie 2). Puis nous proposerons quelques pistes pour travailler différents points de langues à partir d'un même « support » authentique (partie 3).

## **2. Typologie des exercices et activités grammaticales dans une classe multi-niveaux**

Une typologie des exercices et activités de grammaire a été abordée par Jean-Pierre Cuq en 1996 et par un certain nombre de chercheurs en français langue étrangère et maternelle (Bastuji 1977 ; Besse 1977 ; Lamailoux, Arnaud et Jeannard 1993 ; Vigner 1984 et 2004, Beacco 2010). Cette typologie peut être appliquée dans les classes multi-niveaux. *La Grammaire des premiers temps* (Abry et Chalaron A1-A2, 1996-2014, B1-B2, 2003-2015, avec CD) suit une approche sémantique et pragmatique de la grammaire (De Salins 1996) tout en gardant l'analyse du code oral et écrit de la morphosyntaxe du français (Dubois 1967), au contraire de certains ouvrages de grammaire qui comme le remarque Gérard Vigner (2004 : 132), « sont essentiellement conçus à partir d'exemples fondés [seulement] sur des usages écrits de la langue ». Nous allons montrer comment certains exercices et activités peuvent aider les apprenants de ce type de classes<sup>10</sup> à acquérir un point de langue<sup>11</sup>.

### **2.1. Documents déclencheurs oraux et écrits et élaboration de la règle**

Pour la sensibilisation et la réflexion, des corpus « authentiques » permettent de comprendre la situation et de découvrir les différentes formes du point de langue que l'enseignant veut aborder. Ces documents déclencheurs sont oraux et écrits car le français a des variations entre les deux codes. La nouvelle structure doit y être fréquente pour que les apprenants puissent formuler la règle avec l'aide de l'enseignant<sup>12</sup>.

---

<sup>10</sup> La majorité des exercices et activités que nous présentons appartiennent à la nouvelle édition de la *Grammaire des premiers temps A1A2* qui sortira aux PUG en 2022.

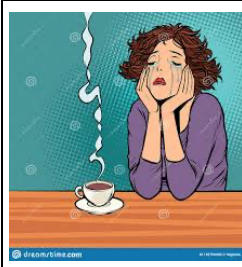
<sup>11</sup> Nous distinguons quatre plutôt que trois étapes pour arriver à son appropriation : 1. sensibilisation 2. découverte de la règle, 3. exercices d'entraînement (pratique de la langue), 4. activités où l'apprenant parle en son nom (pratique du discours).

<sup>12</sup> Parfois la règle du code oral est différente du code écrit. Ainsi la règle traditionnelle de certains adjectifs qui dit qu'au féminin, on ajoute un « e » est fautive à l'oral car pour ces adjectifs, on ajoute une consonne : grand/grande [gRB/gRBd]. Pour que la règle soit plus facile pour l'apprenant, l'enseignant partira d'abord d'un corpus au féminin pour trouver la forme du masculin. Ainsi l'apprenant saura quelle consonne supprimer. « Le masculin, c'est le féminin moins une consonne ». L'apprenant doit entrer cette forme féminine dans le dictionnaire de sa mémoire, ce qui lui permettra de générer d'autres mots dérivés avec la consonne finale (ici d) toujours présente: grandement, grandeur, grandiose, agrandir...



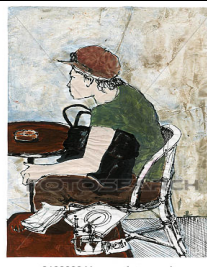
L'activité qui suit a pour objectif les pronoms personnels et la construction verbale (A1/B1).

**Il est 15 heures 30 au « Café du port »**



Que faire ?  
 le rappeler ?  
 lui envoyer un message ?  
 lui dire que je l'attends ?  
 lui demander où il est ?  
 ne pas l'attendre ?  
 l'oublier ?

**Il est 15h 30 au « café du sport »**



Que faire ?  
 aller la chercher ?  
 lui rappeler le rendez-vous ?  
 la rappeler ?  
 lui demander si elle a oublié ?  
 l'attendre encore ?  
 ne pas l'attendre ?

**Doc 2. Exercice « un rendez-vous manqué »**

Voici les questions qui accompagnent le document.

1. Est-ce un rendez-vous manqué ou un malentendu ?
2. Donnez un prénom à la femme et à l'homme. Récrivez les textes avec ce prénom.
3. Que faire ? Rappeler..., Envoyer un message à ....., Rajoutez d'autres suggestions.
4. Classez les verbes selon leur construction puis répondez aux questions suivantes.  
 Le choix du pronom dépend de la construction du verbe : oui  non   
 Construction directe : pronoms .....

Il est souvent nécessaire que les apprenants B1 revoient la construction verbale car ils ont mal entendu (forme inaccentuée) et donc mal mémorisé la préposition qui accompagne le verbe.

Les apprenants de niveaux différents (débutant/intermédiaire) sont regroupés par deux. L'apprenant intermédiaire lit à haute voix le texte (doc. 1) à son binôme. Puis ils réécrivent le texte avec les prénoms qu'ils ont choisis. Les prépositions qui accompagnent les verbes apparaissent alors. Ils pourront ensuite faire un tableau des verbes avec ou sans préposition, et construire la règle de la forme du pronom. Cette activité favorise une co-construction de la règle en mobilisant l'étayage entre apprenants. Puis les apprenants plus forts aident les plus faibles à proposer d'autres réactions à ce rendez-vous manqué. L'enseignant peut vérifier si la règle est bien assimilée.

**2. 2. Exercices d'analyse contrastive langue cible/langue(s) source(s) et renforcement de la règle**

Dans les nombreuses missions de formation continue que nous avons faites à l'étranger, la plupart des enseignants de FLE nous ont expliqué qu'ils faisaient de l'analyse

contrastive langue cible/langue source dans leur classe<sup>13</sup>. En France, c'était rare. Dans les années 90, Jean-Pierre Cuq (1996 : 47) constate qu'« un nouvel intérêt se [fait] sentir pour la pratique comparatiste<sup>14</sup> ». Les travaux de N. Auger (Auger et alii. 2005) et de M. Candelier (2008)<sup>15</sup> vont dans ce sens. L'exercice suivant se déroule selon les langues en présence dans la classe. Objectif : la règle de l'adjectif possessif. Le choix de la troisième personne avec possesseur masculin et féminin avec des objets masculin et féminin, singulier et pluriel met mieux en évidence le fonctionnement de la règle.

Français	Elle met son argent, sa carte d'identité et ses clés dans son sac à main. Il met son argent, sa carte d'identité et ses clés dans son sac à main.
Anglais	She keeps her money, her identity card and her keys in her purse He keeps .....
Arabe	...

**Doc 3. Les adjectifs possessifs. (A1/B2).**

L'enseignant demande aux apprenants de la classe de traduire la phrase française dans leur langue. Les apprenants de niveaux différents (avancés/faibles) sont regroupés par nationalité. Puis l'enseignant leur pose les questions suivantes :

En français, l'adjectif possessif<sup>16</sup> s'accorde avec l'objet possédé ? (oui/non). Avec le possesseur ? (oui/non).

Dans votre langue, l'adjectif possessif s'accorde avec l'objet possédé ? (oui/non). Avec le possesseur ? (oui/non).

A-t-elle le même comportement que le français ? (oui/non).

Les apprenants arabophones par exemple, s'ils connaissent l'anglais, vont se rendre compte que l'arabe a la même règle que l'anglais, l'adjectif possessif s'accorde avec le

<sup>13</sup> Ils nous ont expliqué aussi qu'ils traduisaient la terminologie.

<sup>14</sup> Par exemple Christiane Bourguignon montre dans une étude effectuée auprès d'élèves français de collèges apprenant une langue étrangère que l'un des obstacles importants à l'apprentissage d'une langue étrangère serait le fait que l'élève n'est que très rarement incité par l'enseignant à prendre appui sur ce qu'il connaît déjà dans sa langue maternelle et que l'on ne fasse presque jamais appel à cette dernière.

<sup>15</sup> Et depuis 2014, la collection *Grammaire contrastive pour anglophones, hispanophones, lusophones...* de Jean-Claude Beacco chez CLE international.

<sup>16</sup> Nous gardons « adjectifs possessifs » et non « déterminants possessifs » que nous préférons dans une grammaire sémantique (cf. Riégel, Pellat, Rioul, 2008 : 157) car les enseignants de fle français ou étrangers sont habitués à cette appellation.

possesseur. En français, il s'accorde avec l'objet possédé. Le regroupement par « langue maternelle » permet de ne pas figer les apprenants dans un sous-groupe de niveaux.

### 2.3. Des exercices de discrimination auditive et la morphophonologie

En français certaines différences morphologiques sont faites avec des phonèmes qui parfois n'existent pas dans certaines langues. Les apprenants sont « sourds » à la variation et n'entendent pas la distinction. Par exemple l'espagnol ne possède pas la voyelle [oe], les apprenants hispanophones entendront de la même manière le présent et le passé composé.

Des exercices de discrimination auditive entraînent les apprenants à distinguer les deux sons puis à les reproduire. Des apprenants avancés peuvent encore avoir des difficultés avec les voyelles du français n'existant pas dans leur langue et qui pourtant sont normalement acquises au niveau A1. La maîtrise phonologique ne suit pas la même progression que la progression grammaticale et lexicale.

Voici quelques exemples d'un exercice de discrimination pour la classe ou le laboratoire. Les apprenants sont regroupés par nationalité. L'objectif est de distinguer le présent du passé composé.

Écoutez et cochez ce que vous entendez. A1/B1

Groupe 1 : je joue  j'ai joué  je finis  j'ai fini  etc.

Groupe 2 : je pense à vous  j'ai pensé à vous   
je finis de manger  j'ai fini de manger

#### Doc 4. Exercice « présent ou passé composé ? »

La difficulté est progressive. Les apprenants entendent d'abord deux phrases opposant présent et passé composé avec deux différences de sons (je joue/j'ai joué) puis les deux phrases n'ont plus qu'une seule différence [oe]/[e] (je fini/j'ai fini). Cette distinction est d'autant plus difficile à entendre qu'elle se situe en syllabe inaccentuée.

En partant d'un diagnostic précis de chaque erreur, le professeur travaille personnellement avec chaque apprenant le son qu'il prononce mal parce qu'il l'entend mal en utilisant les différents moyens de correction de la verbotonale<sup>17</sup>. Il peut aussi

---

<sup>17</sup> Par exemple : Si un apprenant prononce [py] → [pu] l'enseignant prononcera [py]↑ avec une intonation montante qui rend le son plus aigu.. Il fait répéter l'apprenant. Il peut aussi changer l'entourage consonantique car le [p] est grave et mettre une consonne plus aiguë [ty] ]↑[sy] ↑, l'apprenant répète. Il revient à la forme et l'intonation de départ [py] ↓. L'apprenant répète.

utiliser la correction par les oppositions phonologiques en utilisant des enregistrements de différentes voix de natifs. Il peut enfin demander aux apprenants qui font bien la différence entre les deux sons de les prononcer aux apprenants qui les confondent.

Les exercices d'entraînement plus systématiques vers la fixation et la pratique de la langue sont très fréquents dans les manuels. Nous n'en donnerons pas d'exemple. Cependant il est important de souligner le rôle du corrigé qui, utilisé par un apprenant plus avancé, permet à celui-ci de faire la correction de l'exercice donné par l'enseignant aux apprenants plus faibles. Le retour d'information, comme dit S. Dehaene (2018), est essentiel et va permettre d'améliorer les productions.

#### **2.4. Deux activités d'acquisition avec des productions personnelles orales et écrites**

Dans ce type d'activités orales et écrites, les apprenants parlent d'eux ou mettent en œuvre leur créativité et leur imagination. Pour ces activités, « ce n'est pas l'usage de la langue qui est en jeu mais son emploi, c'est-à-dire son utilisation à des fins de communication. » (Bouchard 1985). Il faut « simuler dans la classe des activités authentiques » (Moirand 1981, cité par Vigner 1984) et « développer chez les apprenants des *potentialités communicatives* qui s'actualiseront plus tard en situation authentique ». Des échanges et des créations de dialogues à partir d'actes de paroles, les fameux canevas ou exercices pragmatiques d'*Archipel* 1 et 2, (1982) sont indispensables. Une phrase reprise plusieurs fois par un apprenant avec des intentions ou des rythmes divers a plus de chance de se fixer qu'une phrase qu'il s'est contenté de compléter à l'écrit.

Voici une activité d'échanges d'opinions entre les apprenants, dont l'objectif est le futur.

#### **Pensez-vous qu'à l'avenir ...**

- aucun pesticide ne sera plus autorisé ?
- les médecins ne pourront plus s'installer librement, où ils voudront ?
- il n'y aura plus de caissières dans les supermarchés ?
- on ne pourra plus utiliser les distributeurs de billets la nuit ?
- les trottinettes électriques ne seront plus autorisées sur les trottoirs ?
- les myopes ne porteront plus de lunettes ?
- les SDF n'auront plus le droit de dormir dans les rues ?
- les animaux ne pourront plus servir de cobaye à la recherche médicale ?
- entrer en voiture dans les villes ne sera plus gratuit ?

#### **Doc 5. Échanges sur l'avenir (A2-B2).**

Les apprenants sont d'abord regroupés en sous-groupes de deux apprenants de niveaux différents. Chaque binôme reçoit une question et se déplace dans la classe pour la poser. Ils notent les réponses qu'ils obtiennent et s'entraident dans cette prise de notes. Puis ils présentent les résultats au groupe classe. Cette présentation leur demande de faire une synthèse avec les introducteurs « la majorité/la moitié des personnes, une, deux, trois, ... 40%, 50%, tout le monde, personne ne ... ». L'apprenant plus avancé aide l'apprenant plus faible. Devant la classe ils se partagent la parole.

Voici un exemple de jeu de rôle dont l'objectif est ici la négation.

**Dans un train**

Le contrôleur demande à une passagère son billet  
 La passagère lui montre son billet.  
 Le contrôleur lui dit que son billet n'est pas valable.  
 La passagère est surprise.  
 Le contrôleur explique que ce n'est pas la bonne date.  
 La passagère explique que c'est n'est pas elle qui a pris le billet. Elle n'a pas vérifié...

.....

**Au téléphone deux ami(e)s, parents...,**

A organise une soirée et propose une date.  
 B ne peut pas ce jour-là.  
 A propose une autre date.  
 B ne peut pas non plus.  
 A fait une troisième proposition.  
 A dit qu'il n'est pas sûr de pouvoir.  
 A demande à B s'il ne peut pas/ne veut pas.

.....

**Doc 6. Jeu de rôle ou canevas (A1-B2).**

Les apprenants en binôme de niveaux différents choisissent un des deux jeux de rôle et élaborent le dialogue. Ils inventent la fin. L'apprenant plus avancé aide l'apprenant plus faible à parler spontanément. Puis les binômes présentent leur jeu de rôle à la classe. L'enseignant circule à travers les sous-groupes, apporte conseils, corrections phonétiques et grammaticales.

Cette série d'exercices et d'activités permet d'éveiller l'esprit d'observation des apprenants, de guider leur réflexion linguistique et de les entraîner à la compréhension et à la production de documents oraux et écrits très diversifiés. En sous-groupes, ils peuvent s'entraider, s'encourager, expliquer et réexpliquer, se corriger. Le corrigé peut être donné à un des apprenants qui peut faire la correction à la place de l'enseignant.

L'adaptation de la typologie des exercices et activités de grammaire à la classe multi-niveaux permet aux apprenants de travailler ensemble sur un même point de langue. L'intégration de la grammaire dans la compétence orale reste un défi pour des apprenants plus avancés, même si le point de langue est déjà connu. La stratégie enseignant porte ici davantage sur le pôle « regroupement » (doc.1) : il valorise le regroupement de niveaux hétérogènes pour permettre le tutorat, sans oublier le regroupement par langue maternelle ou étrangère parlées ou l'accompagnement

individuel. Partir d'un même point de langue en variant les regroupements permet de mieux gérer le temps didactique et motive les interactions entre pairs.

Intéressons-nous à présent au pôle « support » (doc.1) et voyons comment on peut partir d'un même document déclencheur pour travailler des points de langue différents en fonction des niveaux.

### **3. La grammaire et la démarche de variation : tirer profit de l'hétérogénéité des niveaux**

Puren (2001) décrit deux démarches propres à la pédagogie différenciée en classe de langue. La « différenciation » propose des activités différentes au même moment dans la classe selon le niveau des apprenants. L'enseignant mène l'étude ou la correction d'un point de langue avec un groupe tandis qu'un autre groupe travaille sur une autre capacité langagière. Quant à la « variation », elle unifie le groupe autour d'un travail commun portant sur une même thématique et un même objectif langagier, complexifié au niveau linguistique selon les niveaux des apprenants. C'est celle qui nous intéresse ici.

#### **3.1. L'intérêt de la démarche de variation**

La démarche de variation appliquée à la grammaire part d'un même objectif langagier, souvent à partir d'un même support didactisé à plusieurs niveaux. Par exemple, l'acte de parole « autoriser/interdire » se retrouve à tous les niveaux du CECRL et peut se décliner avec des structures linguistiques qui se complexifient au fur et à mesure : devoir/pouvoir à la forme affirmative et négative (tous niveaux) / « il faut » + infinitif (A1), impératif affirmatif et négatif (A1+/A2), subjonctif affirmatif et négatif introduit par « il faut que » et « il vaut mieux que » (B1/B1+), devoir/pouvoir au conditionnel passé (B2). Pour un même acte de parole, l'enseignant peut construire, selon une démarche de variation, un parcours différencié d'exercices/activités, classées par ordre de difficulté croissante, invitant les apprenants à les réaliser à la mesure de leurs capacités. Le choix du support est alors déterminant.

#### **2.2. Le choix du support et la planification du contenu**

Il convient de choisir les supports en fonction de leur degré de difficulté : pas trop longs, avec des illustrations, des paragraphes visibles, des informations accessibles au grand public, une syntaxe simple (David 2018).

Voici une campagne publicitaire de prévention décrivant les quatre gestes barrières pour se protéger de la propagation du coronavirus. Ce document peut être travaillé avec un groupe A1+-B2. L'objectif fonctionnel est la recommandation.



## Doc 7. Les quatre gestes simples contre le coronavirus<sup>18</sup>.

### Objectifs de la séance

**Thème** : la santé

**Objectif fonctionnel** : recommander

**Objectifs linguistiques** :

pouvoir/devoir (A1), impératif (A1-A2-B1), subjonctif (B1-B2)

**Objectifs culturels** : la prévention en France et dans le monde, Le coronavirus dans le monde

**Activités de production** :

- inventer puis jouer un dialogue chez le médecin (sous-groupes A1/A2 et B1/B2)
- devoirs : réaliser une publicité de type campagne préventive (Santé ou prévention routière, alimentation)...(groupes multi-niveaux)

**Public** : Tout public, niveaux A1+ -B2

**Durée de la séance** : 2 heures

<sup>18</sup> <https://urgences-serveur.fr/4-gestes-simples-pour-eviter-la-propagation-du-covid19.html>

## **Doc 8. Les objectifs de la séance.**

Nous proposons quelques pistes pour illustrer la démarche de variation correspondant aux différentes phases proposées par la trame méthodique repère de Laurens (2003, 2020)

(1) Phase de compréhension du document par le groupe en entier : l'enseignant donne en désordre les dessins des gestes barrières et demande aux apprenants de les associer aux quatre règles. Il demande également de formuler le thème, la fonction pragmatique du texte. Le document est court et ne nécessite pas d'adaptation particulière.

(2) Analyse grammaticale. L'enseignant demande aux apprenants de repérer (A1)/reconnaître (A2-B2) la forme verbale utilisée pour faire des recommandations. Les apprenants A2-B2 sont invités à les reformuler à quelqu'un que l'on tutoie : "reste chez toi", "lave-toi", "tousse", etc. La conjugaison est présentée sous la forme d'un tableau à remplir en classe entière, les apprenants plus avancés étant mobilisés pour compléter, aider, expliquer, reformuler la construction de l'impératif simple avec vous/tu, puis de l'impératif des verbes pronominaux. L'enseignant les incite aussi à conjuguer certains verbes irréguliers utiles (être, avoir, aller). Certains découvrent, les autres révisent et approfondissent leurs connaissances. L'enseignant donne à tout le groupe d'autres formulations utiles pour « recommander » dès le niveau A1 : vous devez + infinitif (vous devez bien vous laver les mains), il faut + infinitif (il faut vous laver régulièrement les mains). Il propose ensuite aux apprenants A2+-B2 de se regrouper pour complexifier la forme des recommandations de la publicité à la forme négative et au subjonctif. Il travaillera avec ce groupe. Pendant ce temps, les A1 seuls feront des exercices d'entraînement avec l'impératif que l'enseignant leur aura donnés.

### **Complexification 1 du document**

Ne vous déplacez pas...  
Ne restez pas plus de 2 heures sans vous laver les mains.  
Ne toussiez pas sur les gens.  
N'utilisez pas de mouchoirs en tissus.

### **Complexification 2 du document**

Il est impératif que vous restiez chez vous.  
Il est nécessaire que vous laviez vos mains régulièrement.  
Il faut que vous toussiez dans votre coude.

(3) Production. L'enseignant demande aux apprenants A1/A2 et aux B1/B2 d'imaginer un dialogue entre un personnel soignant et un malade expliquant les gestes qui sauvent et en mobilisant les points de langue travaillés à leur niveau dans la phase précédente.



L'enseignant enfin proposera à tous en devoir d'inventer une publicité pour une campagne de prévention pour une autre cause, en valorisant le regroupement multi-niveaux<sup>19</sup>.

Ainsi, le contexte multi-niveaux appelle le traitement d'un ou de plusieurs points de langue au sein d'une même séance en partant du même objectif fonctionnel. Ces démarches donnent une unité au groupe classe, elles favorisent le tutorat, permettent de faire des révisions ou stimulent certains à aller plus loin.

### **Conclusion**

La grammaire est une des composantes fondamentales en termes de savoir et de savoir-faire dans l'apprentissage d'une langue. Les activités de structuration de la langue sont nécessaires pour bien s'insérer dans une communication réelle. Mais cette dernière est aussi indispensable en classe. Le passage du savoir savant au savoir enseigné demande, comme le dit J.P.Cuq (2002) aux enseignants de FLE et aux concepteurs d'ouvrages de grammaire, même s'ils connaissent les nouvelles orientations de la linguistique actuelle, de simplifier les nouveaux concepts et de les repenser pour leur grammaire d'apprentissage<sup>20</sup>. Nous pouvons dire aussi avec J.P. Cuq (2019) que « l'activité enseignante nécessite un savoir-faire, qui se rapprocherait plutôt de l'artisanat que de l'art ». L'enseignant est un artisan qui perpétuellement se tient au courant de l'évolution de la langue et de la culture, ce matériau vivant qu'il enseigne. Il est aussi toujours à la recherche de documents audio, vidéo, écrits didactisables pour sa classe avec la meilleure manière de les didactiser. Cette flexibilité et cette ingéniosité sont d'autant plus nécessaires que les classes sont multi-niveaux et multiculturelles. C'est non seulement le cas dans certaines classes dans les centres de FLE mais c'est encore plus flagrant dans les contextes qui accueillent des apprenants migrants. C'est pourquoi, les pistes pédagogiques que nous avons proposées dans cet article pourraient également trouver

---

<sup>19</sup> La tâche finale pour se faire à distance en prolongement de la séance. Les apprenants pourront se rassembler par affinité.

<sup>20</sup> Ainsi la conjugaison traditionnelle avec un troisième groupe qui comporte tant de verbes irréguliers est avantageusement remplacée par la classification simplifiée de Dubois selon le radical oral du présent. Elle comporte trois groupes : les verbes à une, deux ou trois bases et quatre exceptions (être, avoir, faire, aller).

toute leur place dans des cours pour adultes migrants<sup>21</sup> (associations et ASL<sup>22</sup>) ou dans des classes d'UPE2A<sup>23</sup>.

### Travaux cités

Abry, Dominique, Chalaron, Marie-Laure, *La grammaire des premiers temps A1/A2, B1, B2*, 2 vol., Grenoble, PUG, 2014, 2015.

Auger, Nathalie, Balois, Jean-Marc et Terrades, Olivier, *Comparons nos langues*, Scéren, CRDP Académie de Montpellier, 2005.

Bastuji, Jacqueline, « Pourquoi des exercices de grammaire » *Langue française*, n°33, 1977, p.6-21.

Beacco, Jean-Claude, *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Paris, Didier, 2010.

Besse, Henri, « Epistémologie grammaticale et exercices grammaticaux », *Etudes de linguistique appliquée*, 1977, p. 7-22.

Besse, Henri, Porquier, Rémi, *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Didier, 1984

Bouchard R., « Le texte de phrase en phrase », *Le Français dans le Monde* n°192, 1985, p. 65-71.

Bruner, Jérôme, *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, 2002, 1ère éd 1983.

Candelier, Michel, « Approches plurielles, didactique du plurilinguisme : le même et l'autre », *Les cahiers de l'ACEDLE* n°5, 2008. Disponible en ligne.

Chnane-Davin, Fatima, Cuq, Jean-Pierre, « Outils linguistiques et entrée en littéracie chez les élèves allophones », *Lidil, Grammaires et Littéracies*, 56, 2017. Disponible en ligne.

Cicurel, Francine, « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complète », *AILE*, 2002. Disponible en ligne.

---

<sup>21</sup> Il convient en effet d'accorder une place importante à la grammaire dans le contexte des associations car les adultes migrants, souvent rassemblés dans des classes multi-niveaux, considèrent que "bien parler" le français fait partie de leur projet d'intégration. Trop souvent, les objectifs d'apprentissage mentionnés par les institutions donnent d'abord la priorité à des objectifs de communication « basiques » (Little, 2008 : 12), ce qui importe étant « qu'ils parviennent à faire passer leur message et non que leurs phrases soient correctes sur le plan grammatical ».

<sup>22</sup> Certains sites proposent des activités pour enseigner le français dans les Ateliers socio-linguistiques. Des activités multi-niveaux pour enseigner la grammaire pourraient enrichir cette banque de ressources.

<sup>23</sup> Dans ce contexte, la terminologie grammaticale est nécessaire pour l'élève allophone qui « sait très vite qu'on attend de lui qu'il sache nommer et reconnaître les constituants de la phrase, du texte et du discours » (Chnane-Davin, Cuq, 2017 : 1) en vue de son inclusion en classe ordinaire.

- Courtyllon, Janine, « La grammaire sémantique et l'approche communicative », *Le Français dans le monde*, n° spécial *Recherches et Applications*, Paris, EDICEF, fév.-mars 1989, p.113-122
- Cuq, Jean-Pierre, *Une introduction à la didactique de la grammaire du français*, Paris, Didier-Hatier, 1996
- Cuq, Jean-Pierre, « Du discours du linguiste au discours pédagogique : tribulations de quelques concepts grammaticaux », *ELA* n°125, 2002, p. 83-95
- Cuq, Jean-Pierre, « La "pédagogie" est-elle un art ? ». *Dialettica pedagogica*, 2019. Disponible en ligne.
- Cuq, Jean-Pierre, Gruca, Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, 2017.
- David, Catherine, *L'agir enseignant en classe de FLE multilingue et multi-niveaux*, thèse de Doctorat, Université de Nice Sophia-Antipolis, 2013.
- David, Catherine, « La didactisation d'un même support à plusieurs niveaux : quels apports pour la gestion de l'hétérogénéité d'une classe d'apprenants multilingue et multi-niveaux en FLE (A1-B2) ». Dans Ouvrard L. et Arborisova E. (dir.), *L'hétérogénéité en classe de langue : comment et pourquoi différencier ?* 2018. Éditions des Archives contemporaines. Disponible en ligne.
- David, Catherine, « Perspective actionnelle et différenciation pédagogique en Français langue étrangère : la réalisation d'un journal en ligne dans une classe de FLE multilingue et multi-niveaux. » *Babylonia : revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*, Fondazione Lingue e Culture (Comano), Différenciation dans l'enseignement des langues, 1/2019. Disponible en ligne.
- David, Catherine, Abry, Dominique, *Classe multi-niveaux et pédagogie différenciée*, coll. F, Hachette, 2018.
- Dehaene, Stanislas, *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*, Odile Jacob, 2018.
- De Salins, Geneviève-Dominique, *Grammaire pour l'enseignement-apprentissage du FLE*, Paris, Didier, 1996
- Dubois, Jean, *Grammaire structurale du français : le verbe*, Paris, Larousse, 1967.
- Lamailloux, Pierre, Arnaud Marie-Hélène, Jeanmard, Robert, *Fabriquer des exercices de français*, Paris, Hachette, 1993.

Laurens, Véronique, *Présentation et analyse d'un modèle d'unité didactique pour l'enseignement du FLE*. Mémoire de DEA en Didactologie des langues et des cultures. Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris 3, 2003.

Laurens, Véronique. *Le français langue étrangère, entre formation et pratiques. Construction de savoirs d'ingénierie didactique*, Paris, Didier, 2020.

Przesmycki, Halina, *La pédagogie différenciée*, Paris, Hachette 2004.

Puren, Christian, « Observation, conception et mise en œuvre de séquences de pédagogie différenciée » et DVD, *Les Langues modernes*, oct.-déc. 2001, p.10-20.

Riegel, Martin, Pellat, Jean-Christophe, Rioul, René, *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, 2008 (1<sup>ère</sup> édition 1994)

Ruggia, Simona, Cuq Jean-Pierre, « Le métalangage en classe de FLE », *Le Français dans le Monde. Recherches et applications, Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant* 44, CLE International/Français dans le monde, 2008, p. 60-71, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01358930>

Vigner, Gérard, *L'exercice dans la classe de français*, coll. F, Paris, Hachette, 1984.

Vigner, Gérard, *La grammaire en FLE*, Paris, Hachette, coll. F, 2004.