



Plurilinguisme, hétérogénéité des classes et didactique de la grammaire en FLE : analyse contrastive des pronoms relatifs dans une classe multilingue et multi-niveaux

Catherine David, Dominique Abry

► To cite this version:

Catherine David, Dominique Abry. Plurilinguisme, hétérogénéité des classes et didactique de la grammaire en FLE : analyse contrastive des pronoms relatifs dans une classe multilingue et multi-niveaux. Nebrija Procedia - Nebrija University Conference Proceedings, 2014, ACTAS del II Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas. hal-03133990

HAL Id: hal-03133990

<https://hal.science/hal-03133990>

Submitted on 17 Apr 2021

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.

PLURILINGUISME, HETEROGENEITE DES CLASSES ET DIDACTIQUE DE LA GRAMMAIRE EN FLE: ANALYSE CONTRASTIVEⁱ DES PRONOMS RELATIFS DANS UNE CLASSE MULTILINGUE ET MULTINIVEAUX

David-Lodovici Catherine *Cuef/Lidilem Université Stendhal Grenoble 3*

catherine.david@u-grenoble3.fr

En collaboration avec Abry Dominique, *Maître de conférences émérite*

université Grenoble 3

dominique.abry@gmail.com

ABSTRACT

How a contrastive analysis (in the sense of a comparative analysis) of French, English, Italian and Spanish can contribute to building a multilingual identity for learners attending the same multilingual and multi-levels FFL (French as a foreign language) class ? How multilingual discussions on the structure of the language are an innovative approach to manage the heterogeneity of levels of this class? This paper presents a classroom experience at the University Centre of French Studies at the University Stendhal-Grenoble 3, wherein multilingual and multi-levels learners (A1 to C1 of the CECRL) are invited to compare in small and large groups the use and training of relative pronouns in French and in their mother tongue.

Keywords: contrastive grammar, plurilingualism, hétérogénéité, dynamic of groups

RESUME

Comment une analyse contrastive (au sens d'une analyse comparative) en français, anglais, italien et espagnol peut-elle contribuer à la construction d'une identité plurilingue pour des apprenants rassemblés au sein d'une classe multilingue et multi-niveaux en Français langue étrangère ? Comment des échanges multilingues sur la structure de la langue constituent-ils une approche innovante pour gérer l'hétérogénéité des niveaux des apprenants ? Cet article présente une expérience de classe au Centre Universitaire d'Etudes Françaises de l'Université Stendhal-Grenoble 3, dans laquelle des apprenants multilingues et multi-niveaux (A1 à C1 du CECRL) sont invités à comparer, en petits groupes et en grand groupe, l'usage et la formation des pronoms relatifs en français et dans leur langue maternelle.

Mots clés : grammaire contrastive, plurilinguisme, hétérogénéité, dynamique de groupes

« La pédagogie différenciée » et « l'analyse des erreurs », deux courants novateurs dans les années 70, le premier dans le champ des sciences de l'éducation, le deuxième dans celui de la linguistique et de la didactique des langues. Décrits quelques années plus tard, ils tendent aujourd'hui à retrouver leur crédit auprès de certains d'enseignants soucieux de répondre au mieux à l'hétérogénéité de leurs élèves. Une hétérogénéité croissante dans certains centres de langues et/ou classes du secondaire, où des apprenants de niveaux, besoins, nationalités et langues maternelles différents sont rassemblés pour apprendre une LE au sein de la même salle de classe. En didactique des langues étrangères, comment l'enseignant peut-il prétendre « se centrer sur l'apprenant » - comme le recommande l'approche communicative - sans prendre en compte ces différences au sein de sa classe ? Quels dispositifs alors mettre en

place ? La pédagogie différenciée et l'analyse des erreurs ne feraient-elles pas bon ménage pour que chacun puisse progresser de la manière la plus adaptée possible à son niveau en LE et à son identité ? Dans ce cas, motiver les apprenants à échanger sur le fonctionnement de leur langue maternelle ne permettrait-il pas de tirer profit de l'hétérogénéité en éveillant la conscience plurilingue de chacun ?

1. CONTEXTE ET OBJECTIFS DE L'EXPERIMENTATION

1.1. Un public d'apprenants de FLE multilingue et multi-niveaux

Notre recherche a été expérimentée en février 2014 auprès d'une classe de 12 filles au pair, au CUEF (Centre Universitaire d'Etudes Françaises) de l'Université Stendhal-Grenoble 3 (France). Ces jeunes filles viennent apprendre la langue française au rythme d'une journée de 5 heures par semaine pendant un ou deux semestres (soit un apprentissage de 50 ou 100 h). Il n'existe qu'une seule classe de filles au pair dans cet établissement universitaire où les niveaux s'échelonnent d'A1 à C1 (CECRL, 2001). Notre classe est composée de 4 étudiantes allemandes (B1-C1), 3 anglophones (A1+-B2), 4 hispanophones (A1+-B1+), 1 italienne (C1), 1 finlandaise (A1). Confronté à ce public multilingue et multi-niveaux, l'enseignant est conduit à différencier sa pédagogie pour s'adapter aux niveaux différents, faisant alterner des moments en classe entière avec des moments en sous-groupes. Il valorise aussi le tutorat et le recours à la langue maternelle de l'apprenant.

1.2. Une confrontation LM/LE : l'hétérogénéité comme ressource ?

C'est ce dernier aspect qui nous a particulièrement intéressée dans notre expérimentation. Notre question de départ a été la suivante : quel impact sur l'apprentissage d'une langue étrangère peut avoir la réflexion sur sa propre langue ou sur les langues étrangères déjà apprises ? Et comment cette comparaison peut-elle permettre, dans une perspective plurilingue et pluriculturelle (CECRL, 2005) de répondre en partie à la question de l'hétérogénéité des niveaux au sein d'une même classe ?

Afin de répondre à cette question, nous avons mis en place une analyse comparative différenciée des pronoms relatifs en français, allemand, italien, anglais, prenant comme point de départ une étude des pronoms relatifs simples avec la classe entière (A1-C1) et celle des relatifs composés avec les apprenants avancés (B1/B2/C1). Nous avons fait l'hypothèse que cette analyse comparative permettrait à l'enseignant :

- de faire mieux assimiler l'objectif linguistique à ses apprenants, notamment la différence entre qui/que en français qui pose des problèmes aux apprenants à tous les niveaux, quelle que soit leur langue maternelle (didactique de la grammaire) ;
- d'éveiller une conscience plurilingue et pluriculturelle chez les apprenants en les amenant d'abord à réfléchir sur leur langue maternelle puis à échanger entre eux sur les comparaisons langue maternelle/langue cible (didactique du plurilinguisme).
- de proposer un nouveau mode de regroupement au sein de la classe multilingue et multi-niveaux et d'assurer la cohésion du groupe classe : le regroupement d'apprenants multi-niveaux avec une langue maternelle identique (différenciation pédagogique).

1.3. Une approche par tâche.

Au cours des deux séances précédant celle que nous analysons, les apprenants ont travaillé sur le thème du tourisme et des sentiments (notamment sur le thème de l'amour), chaque groupe ayant eu à réaliser des activités adaptées à son niveau. Les travaux préalables concourraient à la réalisation d'une tâche formulée ainsi par l'enseignante : « Imaginez un voyage pour célibataire » (titre du voyage, lieu, nombre de participants, hébergement, dates, organisation des activités, prix). Au terme de leur collaboration, les apprenants devaient réaliser l'accroche publicitaire de ce voyage en utilisant des pronoms relatifs.

2. INSCRIPTION THEORIQUE DE L'EXPERIMENTATION

2.1. Les grands axes théoriques.

Nous inscrivons notre expérimentation au carrefour de plusieurs domaines de recherche comme le montre la figure 1 ci-dessous. Dans le champ de la linguistique, nous situons notre réflexion au cœur des théories qui ont valorisé le rôle de la LM dans l'apprentissage d'une langue étrangère comme l'analyse contrastive (Fries et Lado, dans les années 50), l'analyse d'erreur et les recherches sur l'interlangue (Corder, 1967). Nous revenons au point 2.4 sur ces théories. Des théories qui mettent au centre de l'apprentissage des stratégies méta-cognitives (Cyr, 1998) comme la réflexion métalinguistique de l'apprenant et sa faculté à pouvoir prendre du recul sur le fonctionnement de sa propre langue par rapport à celui de la LE.

Ces stratégies métacognitives aident l'apprenant à apprendre (CECRL, 2001) et le conduisent vers une autonomisation de son apprentissage, très valorisée quand il s'agit de mettre en place une différenciation pédagogique puisque l'enseignant n'est pas toujours disponible pour tous les apprenants au même moment. La réflexion sur le fonctionnement de la langue peut également être initiée par des tâches réalisées en petit groupes, favorisant ainsi le tutorat entre apprenants dont les théories socioconstructivistes ont montré les atouts pour l'apprentissage (Vygotsky, 1933, Bruner, 1983).

Enfin il est très difficile de travailler longtemps en classe entière quand il y a 5 niveaux de compétence en langue française dans la classe. Et ce sont souvent les activités qui portent sur l'interculturel qui assurent la cohésion du groupe classe. Ces comparaisons LM/LE, collectives en contexte très hétérogène, permettent ainsi d'enrichir les dispositifs pour aller dans le sens de la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle (CECRL, 2001; Zarate, Castellotti, 2001; Auger, 2005, 2010). La langue première en classe de langue étrangère retrouverait ainsi « un droit de cité dans les classes de langues étrangères, grâce à la conjonction des recherches menées d'un point de vue cognitif d'une part et d'un point de vue sociolinguistique, d'autre part » (Castellotti, 2001 : 19). En effet, « ces deux directions font apparaître le rôle central des acquisitions langagières antérieures tant pour l'accès aux nouvelles connaissances que pour la construction sociale et identitaire des locuteurs » (ibid.).

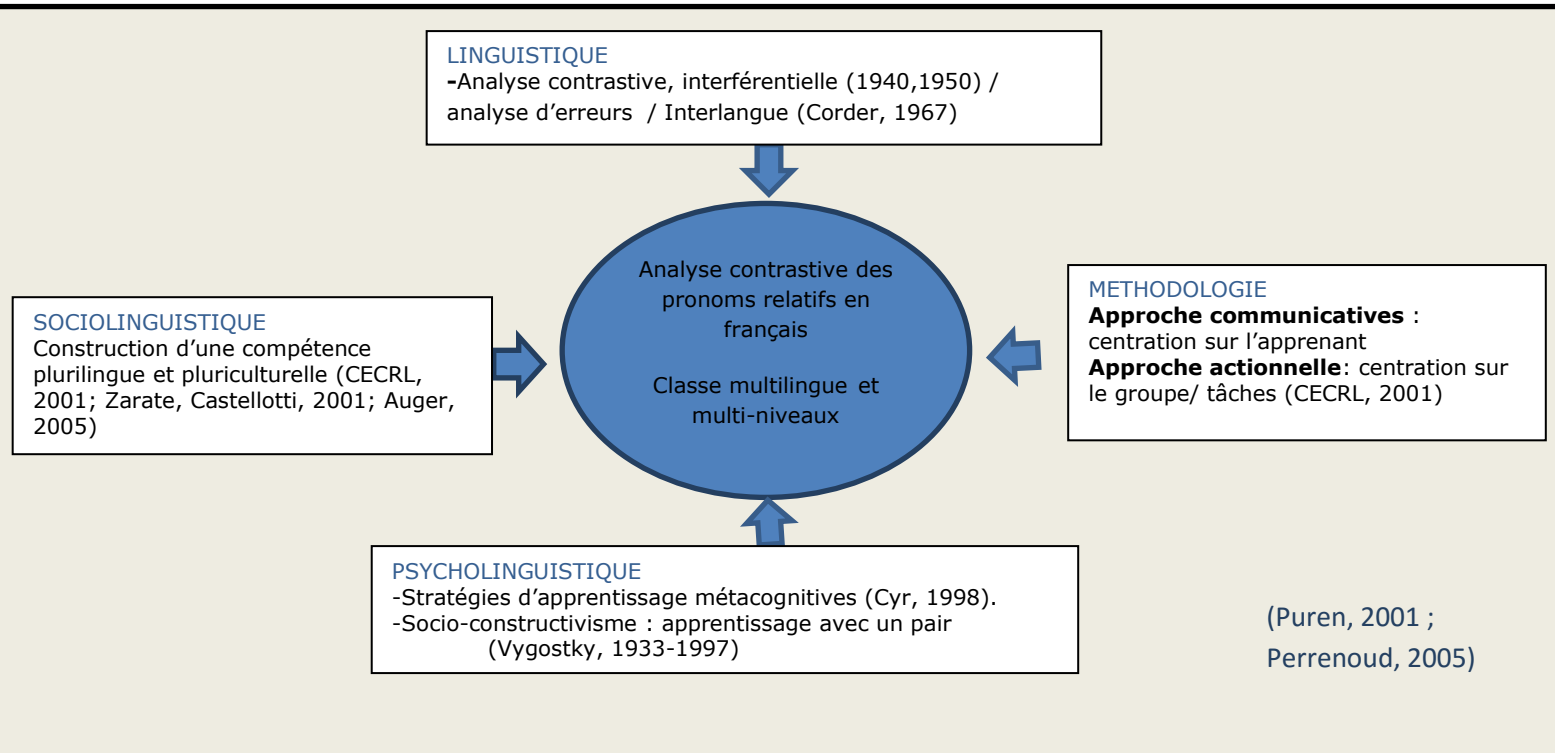


Figure 1 : cadrage théorique de l'expérimentation

2.2 La langue maternelle en classe de LE

Il nous paraît intéressant ici de faire un petit rappel historique du rôle de la LM dans l'apprentissage d'une LE. La première tentative de prise en compte de la relation L1/L2 dans l'apprentissage d'une langue remonte dans les années 50 à l'analyse contrastive (Fries et Lado), inspirée de la linguistique structurale nord-américaine, et selon laquelle « les matériaux les plus efficaces sont ceux basés sur une description scientifique de la langue à apprendre, comparée à une description parallèle de la langue maternelle de l'apprenant » (Besse et Porquier, 1984 : 200) et selon laquelle il s'agissait de déceler les points de ressemblance et les lieux de divergence entre LM et LE. Mais l'analyse contrastive prétendait anticiper les erreurs et a été critiquée par certains linguistes pour son insuffisance et ses interprétations hâtives (voir Besse et Porquier, 1991 : 204-205) à expliquer toutes les erreurs des apprenants. « L'analyse des erreurs » (Corder, 1967-80) s'est intéressée à celles-ci a posteriori et a reconsidéré l'erreur d'une manière positive, comme appartenant à une grammaire d'apprentissage comparable à celle des enfants qui apprennent leur langue de manière naturelle. Pour Corder, la L1 est située au centre de la notion d'interlangue en considérant que « celle-ci évolue au moyen d'un processus de complexification progressive qui prendrait appui sur une simplification et une restructuration d'un système intériorisé de la L1 [...]. L'interlangue serait un processus interactif entre la LE et la LM » (Castellotti, 2001 : 71)

La méthode SGAV, rejointe en partie par l'approche communicative (même si avec l'approche communicative, « on ne récuse plus les explications grammaticales » et on valorise une « méthode communicative cognitive » dans laquelle l'apprenant doit exercer un contrôle réflexif sur ce qu'il apprend »,

(Besse, 1975 cité par Candelier, 1986 : 73)) ont « orienté les pratiques vers l'enseignement d'une langue fonctionnelle, l'accent étant porté davantage vers l'acquisition d'une compétence de communication plutôt que vers la construction progressive et consciente d'un système linguistique structuré » (Bourguignon, 1993 : 98), considérant ainsi la LM comme « perturbatrice », laissant l'apprenant « bricoler ses propres règles » (ibid.).

Alors « la réflexion sur la langue qu'en ferons-nous ? » (Candelier, 1986). En 1985, L'Inspection générale institue clairement un objectif dit « proprement linguistique qui implique « la réflexion entreprise sur la langue, par comparaison avec d'autres, en particulier, la langue française ». Ainsi « d'obstacle, la langue première est devenue source et référence, ce qui ouvre la voie pour une réhabilitation de son rôle et de sa présence en classe de LE » (Castellotti, 2001 : 72). De surcroît, comparer sa langue maternelle à la langue cible motive l'apprenant dans son apprentissage de la langue étrangère et lui permet de s'insérer dans une approche interculturelle (Auger, 2010). C'est ce que révèle « Comparons nos langues », le DVD réalisé par N. Auger (2005) auprès d'enfants nouvellement arrivés en France.

Inspirée par cette dernière approche, nous avons également voulu filmer les apprenantes au pair pendant leurs échanges sur la relation entre les pronoms relatifs en français et dans leur langue maternelle.

3. MATERIEL ET METHODE

Nous avons fait filmer la séance avec une seule caméra par une équipe technique de l'Université Stendhal. Le focus a été essentiellement mis sur les apprenantes afin de pouvoir capter leurs interactions. Un zoom sur le tableau de l'enseignante a été effectué à chaque fois que cette dernière demandait d'observer un corpus de phrases écrites au tableau. Nous disposons d'un film de 5 heures de cours que nous avons visionné et que nous avons coupé pour ne retenir que les moments les plus révélateurs du point de vue des interactions dans la classe. Nous nous sommes plus particulièrement intéressée aux interactions motivées par la découverte et le renforcement de l'objectif linguistique : les pronoms relatifs en français.

A cette caméra ont été associés des enregistreurs audio numériques qui ont permis d'enregistrer plus précisément les interactions entre les apprenantes quand celles-ci étaient invitées à travailler en petits groupes. Elles nous ont permis également de focaliser notre attention sur la gestion du tutorat dans le travail en sous-groupe, aspect que nous aborderons rapidement à la fin de cet article.

4. DEROULEMENT DE LA SEANCE

Les cinq heures de cours ont été fractionnées en 4 phases correspondant chacune à un type de regroupement :

Phase 1 : une mise en route (classe entière)

Phase 2 : une approche multilingue et contrastive des pronoms relatifs (sous-groupes quasi unilingue multi-niveaux)/

Phase 3 : exercices de renforcement sur le mode de la différenciation pédagogique (sous-groupes multilingues de niveaux proches)

Phase 4 : un travail collaboratif entre apprenants de niveaux différents (A1, A2, B1 ou A2, B1, B2) pour réaliser la tâche : « le voyage pour célibataires » et l'accroche publicitaire qui réinvestit les pronoms relatifs (groupe multilingue et multi-niveaux).

Nous nous focaliserons ici sur l'analyse comparative des pronoms relatifs simples, donc sur les phases 1 et 2 de la séance.

4.1. Mise en route : approche des pronoms relatifs à partir d'une grammaire du sens.

L'enseignante introduit le cours en demandant aux apprenantes de définir *certaines spécialités de leur pays comme « Tapas, cheesecake, appfelstrudel, mascarpone.... »*. Certaines d'entre elles utilisent des pronoms relatifs dans leur définition comme par exemple : *« un cheesecake est un gâteau qui est composé de lait, de fromage et de biscuits »* ou *« un tapas est un délicieux plat que tu vas manger en Espagne et dans lequel il y a du riz »*. Toutes les propositions de cet échange interculturel sont écrites au tableau, ce qui éveille la curiosité d'une apprenante A1 qui demande : *« pourquoi qui et que ? Quelle est la différence ? »*. L'approche sémantique des pronoms relatifs se poursuit dans un deuxième temps, lorsque l'enseignante distribue, à chaque apprenante, une phrase qui décrit la ville de Grenoble à l'aide d'un pronom relatif. L'étudiante doit la lire et l'expliquer rapidement à toute la classe, une autre doit venir l'écrire au tableau. Voici un extrait du corpus réalisé à partir de ces phrases : *une ville qui est au cœur du massif alpin / Une ville qui attire plus de 60 000 étudiants pour toutes les disciplines / De nombreux guides qui vous feront découvrir la montagne / Une ville que vous apprécierez pour la qualité de son environnement / Une ville où tous les sports sont pratiqués / Une ville dont vous garderez un excellent souvenir / Une ville dont on apprécie le gratin dauphinois / Une ville autour de laquelle de nombreux festivals de musique sont organisés...*

Ce travail permet à la fois de proposer un corpus aux apprenantes qui ont à réfléchir sur la logique des pronoms relatifs en français et en même temps il fournit un exemple pour la tâche qu'elles doivent réaliser à la fin de la séance.

Le film révèle que les pronoms relatifs simples font encore l'objet de confusions pour les apprenantes plus avancées, comme le montre l'interaction suivante :

P (espagnole, B1) : « une ville que (prononcé [ké]) vous visiterez et revisiterez avec plaisir »

E(enseignante) : « ça va ? vous avez compris ? Vous pouvez répéter ce qu'elle a dit ? » (E s'adresse à J, américaine, B1+) ?

J (américaine, B1+) : « une ville qui (prononcé [ki]) tu peux visiter avec plaisir »

E : « encore une fois s'il vous plaît »

J : « une ville où tu peux visiter et revisiter avec plaisir »

Visiblement l'étudiante américaine, pourtant de niveau B1, n'a pas assimilé les relatifs simples, à cause d'interférences avec sa langue maternelle, l'anglais, qui utilise les pronoms relatifs avec une logique différente du français (cf ultra).

Cette première mise en route a permis d'initier une approche sémantique et interactive de la grammaire, valorisant les échanges interculturels ainsi qu'une

prise de conscience pour certains du niveau de maîtrise des pronoms relatifs en français, avant la leçon proprement dite qui suit dans la phase 2 du cours.

4.2. Analyse contrastive des pronoms relatifs français (phase 2)

4.2.1 Une réflexion au sein de sous-groupes unilingues et multi-niveaux

Les apprenantes sont ensuite invitées à se regrouper en fonction de leur langue maternelle. Trois sous-groupes « allemands », « anglais » (avec une apprenante finlandaise), « espagnol » (avec une étudiante italienne) sont formés. L'enseignante demande d'observer les phrases sur Grenoble et d'essayer de comprendre la formation des pronoms relatifs simples en français (qui/que/où) au regard de leur formation et utilisation dans leur langue maternelle. Cette réflexion est guidée par un tableau comparatif qui comprend les entrées animé/ inanimé, masculin/féminin, singulier/pluriel et leur fonction dans la phrase (cf tableau 1.). Cette activité qui dure au moins 20 minutes suscite de nombreux échanges entre les apprenantes, souvent dans leur langue maternelle. Certaines expriment leur difficulté à comprendre la logique du tableau comparatif, puis celle d'avoir à réfléchir sur le fonctionnement de leur propre langue qu'elles parlent de manière spontanée. Certaines qualifient même cette activité de nouvelle car elles ne pratiquent pas beaucoup d'analyse réflexive de leur propre langue dans leur pays. L'enseignante va et vient entre les groupes pour les aider dans la réflexion métalinguistique.

Référent	Sujet de la proposition relative	Objet de la proposition relative	Complément circonstanciel de lieu ou de temps	Complément indirect, de l'adjectif ou du nom	Complément indirect après une préposition (avec, à, après, ...)
	A1-A2-B1-B2	A1-A2-B1-B2	A1-A2-B1-B2	B1-B2	B1-B2
Personne (Animé)					
Genre					
MS					
MP					
FS					
FP					
Objet/ Idée/ ≠ personne (Inanimé)					
Genre					
MS					
MP					
FS					
FP					

Tableau 1. Tableau comparatif pour l'analyse comparatif des pronoms relatifs

4.2.2 Mise en commun : vers une approche plurilingue de la grammaire

Après que les apprenantes ont rempli le tableau comparatif, l'enseignante demande à chaque sous-groupe d'expliquer les différences et les ressemblances qu'ils ont pu trouver dans l'utilisation des pronoms relatifs simples français en les

comparant à leur langue maternelle. Nous avons transcrit certains de leurs propos :

- Pour la langue allemande :

L (B2+) : « en allemand il y a des différences partout, [...] ça dépend si c'est écrit ou si c'est oral... »

L (B2+) : « on fait aussi une différence entre masculin et féminin, entre singulier et pluriel » et « une différence entre objet et sujet »

- Pour la langue espagnole et italienne :

L (B1) : « nous avons /que, che/, prononcé [ke] pour tout » (qui/que), « il n'y a pas de différence entre masculin et féminin, il n'y a pas de différence entre sujet/objet, il y a /che/ »

- Pour la langue anglaise.

J (B1) : « Il y a une différence animé et inanimé : pour « qui » c'est who » or « that », pour « que » c'est who/whom pour les animés, et pour les inanimés c'est which »

Cet échange permet à chacun de prendre conscience des fonctionnements différents de ces langues.

Cette démarche débouche donc, dans une perspective multilingue et plurilingue, sur une ouverture aux différentes logiques qui animent les langues en contact dans la classe. Mais plus encore nous estimons que cette analyse contrastive a permis aux apprenantes d'une part de prendre du recul sur le fonctionnement de leur propre langue, d'autre part de mieux comprendre certaines erreurs en français, et par là même de progresser dans leur apprentissage du français.

4.2.3 Focus sur le fonctionnement des pronoms relatifs simples en français, anglais, allemand, espagnol et italien.

Le tableau ci-dessous permet de mettre en lumière ces différentes logiques concernant les pronoms relatifs simples (qui/que en français). Il permet également d'initier une interprétation des erreurs récurrentes des apprenants.

Langues	Exemples	Logique des pronoms relatifs	Interprétation des erreurs en FLE
français	Je vois un homme qui fume une cigarette L'homme que je vois fume une cigarette Le programme qui est proposé est très intéressant	Pas de différence genre/nombre ni animé/inanimé Fonction sujet/objet dans la relative	
anglais	I see man who smoke a cigarette -The man who(m) I can see, smoke a cigarette / the man I can see, smoke a cigarette -The programm which is proposed here is very interesting -The programm I want to attend is very interesting	Différence inanimé/animé Fonction très souple (maintien ou non du relatif quand il a une fonction d'objet)	Parfois, confusion entre qui et que. Tendance à utiliser « qui » pour les personnes et « que » pour les choses. Parfois oubli de « que » Ex: *la personne <u>qui</u> tu vois est espagnole (*indique une erreur)
allemand	-Ich sehe einen Mann, der eine Zigarette raucht (masc, sujet) -Ich treffe einen Mann, den du kennst (masc, objet) -Ich lerne eine Sprache, die sehr	Différence Genre /nombre Fonctions strictes	Parfois, utilisation fréquente des relatifs composés français qui marquent le genre (auquel, à laquelle ...)

	schön ist (feminin, sujet)		Ex: *la porte, <u>laquelle</u> tu veux ouvrir, est fermée
espagnol	-Veo a un hombre que fuma un cigarrillo -El programa que es propuesto es muy interesante -Me entero de una lengua que es muy bella	« que » pour animé et inanimé fem/masc, sing/pluriel / sujet ou objet	Utilisation récurrente de « que » en français Ex: *j'ai un professeur <u>que</u> s'appelle Pierre
italien	-Vedo un uomo che fuma una sigaretta -Il programma che è proposto è molto interessante -Apprendo una lingua che è molto bella	« che » pour inanimé animé fem/masc, sing/pluriel sujet ou objet	utilisation récurrente de « que » en français Ex: *j'ai un professeur <u>que</u> s'appelle Pierre
PR Lieu	-La ville où tu habites s'appelle Nice -The city where you live is called Nice -Die Stadt, in der (wo) du wohnst, heißt Nizza -La Ciudad dónde vives se llama Niza -La città dove abiti si chiama Nizza	un pronom respectif pour le lieu dans chaque langue	Peu, voire pas de confusion pour exprimer le lieu dans les différentes langues

Tableau 2. Analyse contrastive des pronoms relatifs simples en français, anglais, allemand, espagnol, italien.

4.3. Pratique de la langue (phase 3) et réalisation de la tâche (phase 4)

La troisième phase est consacrée à la pratique de la langue avec une différenciation par niveau : un groupe A1/A2 fait des exercices sur qui/que/où et deux groupes B1/B2+ travaillent sur dont et les relatifs composés. Après correction en sous-groupes des exercices, l'enseignante les rassemble et leur demande de définir ce qu'est une fille au pair : les pronoms relatifs sont correctement utilisés pour la majorité. Nous proposons certains extraits enregistrés :

R (A1) : c'est une fille qui s'occupe des enfants ; D (B2+/C1) : c'est une fille dont* on peut faire confiance / correction de E : attention c'est pas faire confiance de mais faire confiance à qq'un donc.....D (B2+/C1) : une personne à laquelle on peut faire confiance / E : ou c'est une personne.....D (B2+/C1) : une personne à qui ; R (A1+) : une jeune fille que les enfants respectent ; D (B2+/C1) : avec laquelle on peut partager les cultures ; S (B2+/C1) : à laquelle la famille veut faire confiance ; D (B2+/C1) : une jeune fille dont la famille a besoin.

Enfin un travail collaboratif multilingue et multi-niveaux est proposé à trois sous-groupes pour réaliser le voyage pour les célibataires et son accroche publicitaire. Pour cette publicité, les A1/A2 élaborent des phrases avec qui/que/où et les B1/B2 des phrases avec dont et les relatifs composés. En voici un exemple :

Verone,

Une ville qui attire les touristes, une ville que vous allez adorer, près de laquelle il y a beaucoup d'endroits magiques à visiter, une ville où on peut rencontrer l'amour et à laquelle on associe l'histoire de Roméo et Juliette, une ville dont vous garderez un merveilleux souvenir à deux.

Les enregistrements révèlent une utilisation assez fréquente de l'anglais et de la langue maternelle ainsi qu'un véritable tutorat entre une apprenante B2 et une apprenante A1 au sein d'un sous-groupe. Nous ne pouvons pas développer cet aspect mais il pourra faire l'objet d'une analyse approfondie dans un travail ultérieur.

Nous estimons positifs les résultats de cette approche structurale et sémantique de la langue étrangère. Cette approche multilingue a non seulement permis de comprendre et d'apprendre la LE, elle a permis aussi aux apprenantes de s'ouvrir à la logique d'autres langues, et enfin de mieux comprendre leur langue maternelle. Elle va dans le sens d'une réhabilitation de cette dernière en classe de langue offrant « une contrastivité revisitée » qui offre « des stratégies d'exploration interlinguistiques » (Dabène, L, 1996) et concourt à la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle.

Cette volonté d'utiliser la LM en classe de FLE multi-niveaux nous a également conduite à une meilleure gestion de l'hétérogénéité, nous ayant permis d'instaurer une dynamique des regroupements intéressante, allant de la classe entière aux sous-groupes unilingues multiniveaux, multilingues de niveaux proches, multilingues et multiniveaux comme le montre la figure ci-dessous.

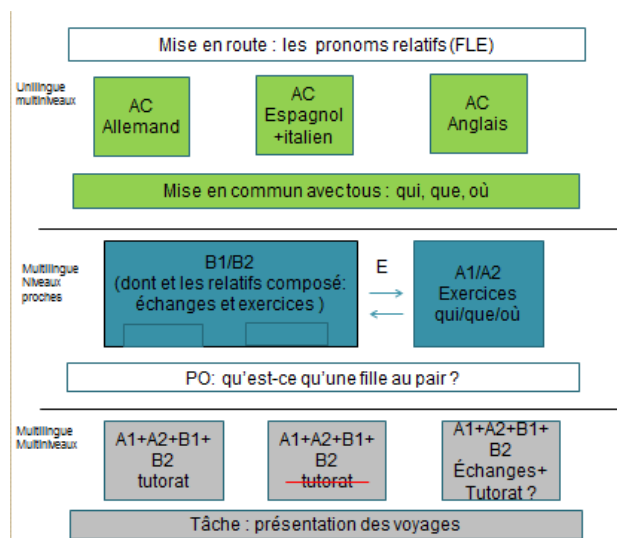


Figure 2. Dynamique des regroupements

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abry D., Chalaron ML., (2013, éd revue et augmentée), *La grammaire des premiers temps A1-A2*, PUG, avec CD
- Auger, N. (2010), *Elèves nouvellement arrivés en France. Réalités et perspectives de classe*. Éditions des archives contemporaines
- Auger, N (2005), DVD *Comparons nos langues* + 1 livret pédagogique, CRDP du Languedoc-Roussillon - Montpellier
- Besse, H., Porquier, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*, coll LAL, Didier.
- Bourguignon, C. (1993). « Passlangues, vers une pédagogie intégrée de la grammaire en LM et en LE », in « *La grammaire à quoi ça sert* », *Lidil*, n°9.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*, PUF.

- Candelier, M. (1986). « La réflexion sur la langue, d'où vient-elle et qu'en ferons-nous ? », *Les langues modernes* n°8, APLV, Nathan U. p.59-74
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, CLE international.
- Conseil de l'Europe (2005), *Cadre européen de référence pour les langues*, Didier.
- Corder, S.Pit. (1967). « The significance of learners' errors. » *IRAL*, V-4, 162-169 (trad. Fr. : 1980, dans *Langages*, 57, 9-15)
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe
- Cuq, J-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire*, Didier/Hatier
- Cyr, P., Germain, Cl. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*, CLE international
- Dabène, L. (1997). « Langue maternelle, langues étrangères, quelques réflexions », *Les Langues modernes*, n°1. p.91-95
- De Salins G.-D., (1996), *Grammaire pour l'enseignement apprentissage du français langue étrangère*, Didier-Hatier
- Marquino, L. (2003). *L'interprétation de l'erreur*, CLE international.
- Perrenoud, P. (1995-2005, 3^{ème} édition). *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*, ESF
- Vygotski, L.S. (1935-1985). *Pensée et Langage*, Editions Sociales.

ⁱ Ce que nous entendons par « contrastif » ici n'est pas une analyse contrastive a priori au sens propre du terme mais se comprend comme une analyse comparative.