



**HAL**  
open science

# L'enseignement de la conjugaison en français langue étrangère : représentations et pratiques déclarées d'enseignants novices

Noémie Guérif

## ► To cite this version:

Noémie Guérif. L'enseignement de la conjugaison en français langue étrangère : représentations et pratiques déclarées d'enseignants novices. *Bulletin suisse de Linguistique appliquée*, 2017, Comment les apprenants s'approprient-ils la morphologie verbale du français?, 105, pp.163-177. halshs-02270280

**HAL Id: halshs-02270280**

**<https://shs.hal.science/halshs-02270280>**

Submitted on 24 Aug 2019

**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.

# L'enseignement de la conjugaison en français langue étrangère : représentations et pratiques déclarées d'enseignants novices

**Noémie GUERIF**

EA4671 ADEF, Université d'Aix-Marseille, 13004 Marseille, France  
noemie.guerif@gmail.com

The purpose of this paper is to show that new French as a Foreign Language (FFL) teachers' representations, beliefs and knowledge (Cambra-Guiné, 2003) about conjugation and its teaching/learning, may explain what perpetuates the maintenance of the didactic tradition in teaching practices and restricts the implementation of new expertise and transmission practices. In order to pursue this inquiry, we approached both students pursuing their Master in teaching French as a Foreign Language and recently graduated teachers with a written questionnaire as well as semi-structured interviews. The information collected exposes the emergence of representations and thereby a legitimisation of the teaching practice, revealing the strong presence of the didactic tradition and a real need for training in teaching conjugation.

## **Keywords**

Teaching as a foreign language, French verb morphology, representations, initial training

## **1. Introduction**

Notre article s'inscrit dans le champ de la didactique du français langue étrangère<sup>1</sup> et traite plus particulièrement de l'enseignement de la conjugaison. A ce sujet, il est largement admis que le système verbal français est source de nombreux obstacles tant pour les enseignants que pour les apprenants, natifs ou allophones (Vigner 2004; Ulma et Lepoire-Duc 2006; Gerolimich et Stabarin 2007; Surcouf 2011). Pour ce qui est du FLE, l'étude des formes verbales fait partie intégrante de l'enseignement de la langue et se rattache plus précisément à un enseignement grammatical "dont l'objectif vise, à travers l'étude des règles caractéristiques de la langue, l'art de parler et d'écrire correctement" (Cuq 2003: 117). A l'instar de Paolacci et Garcia-Debanco qui ont étudié l'enseignement de la grammaire en français langue maternelle<sup>2</sup> du point de vue des enseignants qui entrent dans le métier, nous cherchons à savoir comment l'enseignant de FLE novice "appréhende" l'enseignement de la conjugaison quand les "routines professionnelles" (2009 : 2) sont en voie de construction. Pour cela, nous nous intéressons aux discours des enseignants novices, à la fois sur l'objet de savoir lui-même (i.e. la morphologie verbale) et sur son enseignement/apprentissage (i.e. la conjugaison); cette double entrée linguistique et didactique nous permet ainsi de nourrir les réflexions sur l'enseignement de la conjugaison en FLE. En

---

<sup>1</sup> Désormais appelé FLE.

<sup>2</sup> Désormais appelé FLM.

effet, nous croyons que l'émergence des représentations, croyances et savoirs (Cambra-Giné 2003) ainsi que leurs pratiques déclarées, peuvent ainsi contribuer à identifier les freins qu'ils rencontrent lorsqu'ils enseignent la conjugaison.

## 2. L'enseignement de la conjugaison en FLE : ancrages multiples

### 2.1 La grammaire dans l'enseignement/apprentissage des langues

Bien que la "longue tradition grammaticalisante du français" (Vigner 2004: 90) soit évidente, les méthodologies qui ont traversé l'enseignement du FLE ont accordé des statuts et rôles différents à l'enseignement grammatical. En effet, d'un point de vue épistémologique, "la grammaire fut de tout temps impliquée dans l'enseignement des langues, que ce soit pour être explicitement revendiquée comme nécessaire, ou au contraire pour en être bannie à grands cris" (Cuq 1996: 5). Après une longue absence dans les années 1960-1970, due à l'avènement des approches communicatives, il semblerait que l'enseignement grammatical ait aujourd'hui "une place de choix dans les classes" de FLE (Galatanu et al. 2010: 11). Selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) dont les préconisations sont globalement reconnues dans l'enseignement/apprentissage du FLE, "la compétence grammaticale est la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites" (Conseil de l'Europe, 2001: 89). De ce fait, l'enseignement de la grammaire et par là-même de la conjugaison contribue à la visée communicative de l'apprentissage d'une langue étrangère.

### 2.2 La conjugaison: objet et construction didactiques

Le verbe revêt de nombreuses caractéristiques selon le point de vue qu'on adopte (morphologique, syntaxique, sémantique ou énonciatif). En ce qui nous concerne, nous traitons spécifiquement des variations morphologiques du verbe, autrement dit de la morphologie verbale en ce qu'elle "semble si complexe qu'elle constitue à elle seule une sous-discipline de l'enseignement de la langue française : la conjugaison" (David & Laborde-Milaa 2002: 6).

En FLM, une des principales visées de l'enseignement de la conjugaison est l'acquisition du code écrit dont le « poids orthographique » fait de celle-ci un « objet d'enseignement à part entière dévoreur de temps » (Gourdet 2009: 21). En effet, les divers mécanismes<sup>3</sup> régissant l'orthographe française font du verbe "la zone du plus grand risque orthographique" (Angoujard 1996: 188). Pour éclairer notre propos ici, il nous semble important de préciser que

---

<sup>3</sup> Il s'agit des principes phonogrammique, morphogrammique, distinctif et étymologique. Pour un approfondissement sur ce sujet, voir Catach (1980), Angoujard (1996) et Surcouf (2011).

"le marquage des catégories grammaticales est assuré non seulement par des morphogrammes (il aime ≠ ils aiment, j'aime ≠ tu aimes) mais aussi par des morphonogrammes, graphèmes en quelque sorte hybrides qui remplissent à la fois une fonction de marquage phonologique (e, ez, er notent [e]) et une fonction de marquage morphologique (é pour le participe passé, ez pour la 2<sup>e</sup> personne du pluriel, er pour l'infinitif)" (Angoujard 1996: 188).

D'une part, l'acquisition de la conjugaison française représente un coût cognitif non seulement à l'écrit mais aussi à l'oral pour les apprenants de FLE, car si l'apprenant de FLM peut s'appuyer sur "ses savoirs expérientiels et intuitifs" (*Ibid.*: 193) et donc sur sa pratique orale de la langue, l'apprenant de FLE qui débute ne peut pas en faire autant, à moins d'opérer des liens avec les langues de son répertoire linguistique dans certains cas. D'autre part, du point de vue de l'enseignant, ce dernier se trouve parfois démuné dans la transposition didactique de certains fonctionnements, en raison d'un objet de savoir complexe et de pratiques de transmission parfois complexifiantes.

A ce sujet, Surcouf distingue *complexité* et *complexification* dans le sens où "la complexité peut être inhérente à l'objet même, et/ou résulter de la présentation qui en est faite (i.e. d'une complexification)" (2011: 94). En effet, comme signalé précédemment, "les verbes constituent le domaine par excellence de la variation" (Angoujard 1996: 187) et c'est en cela que la complexité du système verbal est réelle. Toutefois, dans une perspective didactique, certaines pratiques d'enseignement dites traditionnelles héritées du FLM compliquent la transmission de la conjugaison. Par exemple, la classification traditionnelle (1<sup>er</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> groupes) est communément remise en cause au vu de son manque d'opérationnalité didactique. Un des facteurs de complexification liée à cette classification par la désinence infinitive est la présence de verbes aux paradigmes très variés à l'intérieur du 3<sup>ème</sup> groupe et une impossible systématisation à partir de la désinence infinitive (Gerolimich et Stabarin 2007). Comme l'énoncent Germain et Séguin, "la conjugaison irrégulière, dont les formes s'expliquent par l'évolution historique, impose donc, dans l'état du français actuel, de classer les verbes autrement que sur la seule forme infinitive » (1998: 77).

Pour autant, les travaux proposant d'autres regroupements peinent à percer les murs de la classe de FLE; en effet, "(...) aussi anciennes soient les avancées linguistiques autorisant ce genre d'approche, force est de constater qu'elles demeurent en grande partie ignorées dans l'enseignement/apprentissage du FLE" (Germain et Séguin 1998 cité par Surcouf 2011: 110). Il est entre autres fait référence ici aux travaux de Dubois (1967) sur les bases verbales<sup>4</sup> ou au recours à la transcription phonétique des formes verbales (Surcouf, 2011) qui

---

<sup>4</sup> Par exemple, pour le verbe pouvoir, les bases verbales sont peu- /pø/, pouv- /puv/ et peuv- /pœv/. On retrouve cette classification du système verbal dans *La grammaire des premiers temps* (PUG).

permettraient de mettre les régularités du système verbal en relief, celles-ci étant davantage manifestes à l'oral qu'à l'écrit.

### 2.3 L'agir professoral: les discours d'enseignants comme clé d'accès à l'enseignement de la conjugaison

En donnant la parole aux enseignants, nous considérons que « quelque chose du rapport à l'action peut être compris en fonction des raisons que l'acteur donne à ses actions » (Sensevy, 1995 cité par Cicurel 2011: 115). De ce fait, nous tentons d'accéder à l'enseignement de la conjugaison par le sens que les acteurs-enseignants lui confèrent. Notre étude s'inspire donc des recherches sur l'agir professoral<sup>5</sup> en ce qu'elles permettent de mettre à jour, au travers du discours des enseignants, les théories personnelles qui alimentent leurs pratiques professionnelles. En effet, nous nous appuyons sur des verbalisations écrites et orales, porteuses de représentations, ces dernières permettant à l'acteur enseignant « d'attribuer un sens à l'expérience, de guider les actions et les comportements et de gérer les dilemmes qui se posent » (Cambra Giné 2003: 207). Ainsi, nous croyons que les représentations, croyances et savoirs (*Ibid.*) de l'enseignant peuvent concourir à identifier les zones hermétiques au changement de pratiques professionnelles parfois considérées comme traditionnelles et cela dans l'enseignement de la conjugaison en FLE.

## 3. Méthodologie de recherche

### 3.1 Présentation générale de la démarche

Le recueil des données a été effectué entre 2011 et 2012 et repose sur deux outils de nature qualitative et déclarative à savoir un questionnaire et des entretiens, réalisés auprès d'enseignants de FLE débutants. Ces deux outils nous ont permis dans un premier temps de vérifier l'existence de difficultés liées à l'enseignement de la morphologie verbale et d'examiner leur nature afin d'identifier dans un second temps l'origine de ces difficultés, et cela au travers du discours de nos enseignants-informateurs. A l'instar de Mucchielli, nous considérons que "l'objectif général d'une étude concernant un phénomène humain est la connaissance du *pourquoi* et du *comment* de ce phénomène" (1991: 93). De ce fait, comme énoncé précédemment, le discours nous permet d'accéder aux soubassements cognitifs de l'activité enseignante (le *pourquoi*) et à la description de celle-ci (le *comment*). De plus, l'origine d'une difficulté n'étant pas une information pleinement observable, le discours des enseignants-informateurs sur leur activité enseignante nous permet ainsi de

---

<sup>5</sup> L'agir professoral se définit comme « l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné » (Cicurel 2011: 119).

répondre à notre objectif et constitue par là-même un premier accès à l'agir professoral de nos enseignants-informateurs.

### 3.2 Hypothèses de recherche

L'étude sur laquelle nous nous basons se propose de vérifier deux hypothèses de recherche. Notre première hypothèse met en avant la prédominance de la tradition didactique dans les pratiques professionnelles de nos enseignants-informateurs en lien avec la conjugaison. En effet, la grammaire et par là-même la conjugaison, sont des disciplines scolaires anciennes. Ainsi, comme le précisent Lepoivre-Duc et Ulma en citant Chervel,

"la tradition a si profondément ancré des manières de faire didactiques (Chervel 2006) que toute proposition un peu novatrice (comme d'enseigner la conjugaison selon le principe de l'engendrement et de renoncer aux trois groupes) peine à trouver un écho en dehors de la communauté des didacticiens" (2010: 10-11).

Nous supposons donc que les représentations et pratiques de nos enseignants-informateurs sont empreintes d'une tradition didactique propre à l'enseignement/apprentissage de la conjugaison.

Enfin, notre deuxième hypothèse porte sur l'insuffisance de la formation initiale de nos enseignants-participants. "Si l'on s'accorde pour affirmer que le développement professionnel des enseignants est la visée principale de la formation initiale et continue dont ils [les enseignants débutants] peuvent bénéficier" (Carnus et al. 2008: 9), il nous paraît judicieux d'interroger ces enseignants sur ce qu'ils ont retenu de leur formation universitaire en lien avec leurs pratiques d'enseignement de la conjugaison.

### 3.3 Terrain de recherche

Dans un premier temps, nous avons interrogé dix étudiants du Master 2 FLE (neuf dont le français est la langue première<sup>6</sup>) de l'Université d'Angers au travers d'un questionnaire écrit. Précisons qu'au moment de l'enquête, tous avaient déjà eu une expérience dans l'enseignement du FLE, majoritairement auprès d'adolescents, d'étudiants et de migrants. Par ailleurs, ces informateurs avaient reçu quelques heures de formation sur l'exploitation didactique de corpus grammaticaux favorisant une approche grammaticale inductive. Cette sensibilisation avait pour objectif de s'approprier des techniques d'enseignement permettant d'aborder le verbe d'un point de vue morphologique et syntaxique, tout en menant un travail d'observation de la langue. Dans un second temps, nous avons interviewé cinq enseignantes nouvellement diplômées (Master FLE) qui exerçaient alors dans un centre de langue universitaire en France.

---

<sup>6</sup> Seule une étudiante est de langue première chinoise; ce critère ne rentre pas dans notre grille d'analyse.

Enfin, le répertoire didactique<sup>7</sup> de l'enseignant novice<sup>8</sup> étant en pleine construction, il est largement admis que des insécurités inhérentes à sa pratique voient le jour. En effet, à l'inverse d'un enseignant dit expert dont les pratiques professionnelles sont déjà consolidées, l'enseignant novice "permet de mettre plus facilement à jour des phénomènes didactiques relativement généraux, que l'expérience des professeurs chevronnés masque parfois" (Matheron 2008: 80). Nous supposons donc que l'enseignant qui débute se pose des questions auxquelles il n'aura pas encore trouvé de réponse.

### 3.4 Outils de recueil de données

#### 3.4.1 Le questionnaire

Le questionnaire (cf. annexe) comporte huit questions auxquelles les participants ont répondu de manière auto-administrée. Les objectifs de ce premier outil sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Questions	Objectifs
1, 2, 3	Répertorier et examiner la nature de ces difficultés.
4, 5	Identifier la nature des outils utilisés par les enseignants.
6	Déterminer l'approche grammaticale utilisée.
7, 8	Identifier les attentes et besoins des professeurs en matière de didactique de la conjugaison.

Fig. 1: Objectifs du questionnaire

#### 3.4.2 L'entretien

L'entretien dit semi-directif a permis de préciser et de nuancer certains éléments issus des questionnaires. Il se compose de quatre axes dont les contenus sont exposés dans le tableau suivant.

Axes	Thèmes
1	L'attitude (disposition d'esprit) de l'enseignant-informateur vis-à-vis de l'objet enseigné

<sup>7</sup> Le répertoire didactique se « définit comme l'ensemble des savoirs et des savoir-faire pédagogiques dont dispose l'enseignant pour transmettre les savoirs sur la langue cible à un public donné. (...) Ces savoirs et savoir-faire se forment à partir de modèles intériorisés et à partir de modèles proposés durant la formation et ils se modifient tout au long de l'expérience enseignante » (Cadet et Causa 2005).

<sup>8</sup> D'un point de vue terminologique, nous privilégions le terme novice à débutant pour caractériser nos enseignants-informateurs. Un novice est défini comme une personne "qui manque d'expérience, de connaissances dans l'exercice d'un métier" (TLFI). Le terme débutant semble incomplet car il "souligne la dimension temporelle de l'apprentissage et sa dimension quantitative" alors que le mot novice "apporte une précision quant à la dimension qualitative d'habileté" (Jourdan 2008: 36).

2	La méthodologie d'enseignement/apprentissage et l'approche grammaticale adoptées
3	La description d'une progression didactique incluant l'enseignement d'un temps verbal
4	L'impact de la formation initiale sur les pratiques enseignantes

Fig. 2: Canevas de l'entretien

Dans le cadre de cet article, nous ne traiterons pas de l'ensemble des questions ou axes abordés dans le questionnaire et les entretiens mais nous sélectionnerons dans les verbalisations, à la fois écrites et orales, les éléments pertinents pour notre réflexion.

## 4. Résultats

### 4.1 Des traces de complexité et de complexification dans le discours

#### 4.1.1 Les irrégularités du système verbal

Tout d'abord, les verbalisations écrites et orales de nos enseignants-informateurs confirment que pour eux, la conjugaison française est un objet complexe. En effet, elles montrent clairement que la plupart des participants focalisent leur attention sur les aspects irréguliers du système verbal.

(1) il y a énormément d'exceptions dans la langue française (E<sup>9</sup>)

(2) la conjugaison c'est hyper précis par rapport à la grammaire en général (...) enfin voilà c'est tellement compliqué que y'a souvent des questions on tombe sur les exceptions (E)

(3) sans les irrégularités tout va bien dans la conjugaison (...) y'a d'la complexité les irréguliers qui viennent se greffer (E)

De plus, un de nos enseignants-informateurs établit une comparaison entre le fonctionnement du verbe en français et celui en anglais, ce dernier lui paraît en effet moins complexe que le premier.

(4) la conjugaison française est bien plus compliquée que la conjugaison anglaise, qui est plus simple, possède moins d'irrégularités et beaucoup moins d'exceptions (Q<sup>10</sup>)

En effet, comme le précise Surcouf, "le présent anglais connaît deux formes du verbe *drink* /driŋk/ /driŋks/ contre quatre en français /bwa/, /byvö/, /byve/, /bwav/)" (2011: 94). A ce sujet, le nombre de formes verbales à l'intérieur d'un paradigme apparaît alors comme un facteur "irréductible" (*Ibid.*) de complexité

<sup>9</sup> E correspond à entretien (verbalisations orales). Certaines marques de l'oralité du discours ayant peu d'intérêt en ce qui nous concerne ici (entre autres les pauses) ont été supprimées afin de faciliter la lecture des verbalisations.

<sup>10</sup> Q correspond à questionnaire (verbalisations écrites).



liée à l'objet lui-même, ce qui favorise ainsi la mise en relief d'une conjugaison française difficile pour cet enseignant.

Toutefois, bien que la plupart de nos informateurs pointent les irrégularités de la conjugaison française, il semblerait qu'une enseignante cherche à montrer à l'inverse, que les régularités sont visibles même pour des verbes à forte variation tels que *avoir* et *aller* (5).

(5) quand j'écris la conjugaison du verbe avoir et aller par exemple je cherche avec eux les régularités (vous=EZ, tu=S) (Q)

#### 4.1.2 La classification traditionnelle

Les pratiques déclarées par nos enseignants-informateurs révèlent que certains d'entre eux utilisent la classification dite traditionnelle (1<sup>er</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> groupe) lorsqu'ils sont amenés à traiter de morphologie verbale dans leurs séances didactiques.

(6) j'explique qu'il y a 3 groupes de verbes (Q)

(7) je pense tout d'abord au choix que j'effectue (verbes 1er groupe, 2<sup>e</sup>, etc.) (Q)

(8) j'avais toujours regarder le verbe à l'infinitif (E)

Comme énoncé par Gerolimich et Stabarin,

"la classification traditionnelle qui se fonde sur l'ancienne conjugaison latine est inadaptée au français actuel. Son critère principal, celui de la désinence de l'infinitif, ne permet pas une systématisation des flexions verbales" (2007: 148).

Ce regroupement laisse effectivement place à de nombreuses exceptions qu'il est communément admis d'apprendre. Il semblerait donc que ces enseignants novices (6, 7, 8) appliquent cette classification sans en connaître ses limites.

Notons néanmoins une enseignante-informatrice qui utilise le terme de *base* (10) et qui ne laisse apparaître aucune trace d'utilisation de la classification traditionnelle dans son discours. Elle indique au sujet des bases verbales que leur mémorisation constitue une des principales difficultés auxquelles sont confrontés les apprenants de FLE. Son propos laisserait supposer alors qu'elle regroupe les verbes autrement que par la classification traditionnelle, ce qui est à mettre en relation avec sa propre vision du système verbal. En effet, elle ne fait aucunement référence à la complexité et aux irrégularités du système verbal dans ses verbalisations. Nous pourrions alors déduire que pour cette enseignante, le regroupement par bases faciliterait son enseignement de la morphologie verbale en FLE.

(10) les différentes bases du verbe (exemple: pouvoir → peu-, pouv-, peuv-) (Q)

#### 4.2 La mémorisation des formes verbales

Au vu des discours recueillis, nous constatons que nos enseignants-informateurs ont recours à la mémorisation des formes verbales par leurs

apprenants. En effet, l'apprentissage par cœur peut s'avérer être un vecteur d'acquisition de la conjugaison française, notamment lorsque les multiples variations de certaines formes verbales empêchent d'y voir des régularités (c'est le cas par exemple des verbes à forte fréquence tels que être, avoir, aller, etc.). Intéressons-nous alors au rôle et à la place que nos enseignants-informateurs accordent à la mémorisation des paradigmes verbaux et à l'autonomisation de l'apprenant dans cette tâche.

**(13)** quand j'vois que ça pose problème aux étudiants bah des fois j'ai du mal à comprendre parce que j'me dis il suffit de l'apprendre enfin c'est pas compliqué (...) au bout d'un moment faut s'arrêter faut vraiment la bosser et souvent j'trouve qu'y a, y a du manque de travail à ce niveau-là (E)

Nous constatons ici que cette enseignante-informatrice ne comprend pas les difficultés rencontrées par ses apprenants car pour elle, l'absence d'acquisition des formes verbales relève d'un manque de travail et d'investissement de leur part. De plus, cette même enseignante établit un lien avec son passé d'apprenante, ce dernier faisant alors pleinement partie de son répertoire didactique. En effet, ses propos nous éclairent quant à l'impact de ses propres stratégies d'apprentissage à savoir l'apprentissage par cœur, sur sa pratique enseignante actuelle.

**(14)** j'suis un peu du genre à apprendre tout bêtement donc c'est pas super bien parce que des fois j'cherchais même pas à comprendre mais euh au moins pour la conjugaison ça m'a servi (E)

Cette verbalisation **(14)** montre aussi le tiraillement auquel elle fait face ("c'est pas super bien (...) j'cherchais même pas à comprendre"). Elle avoue en effet que l'apprentissage mécanique seul, que l'on suppose non accompagné d'une compréhension de l'objet ou d'une réflexion sur la langue, peut être contesté mais elle poursuit en affirmant que cela lui a été utile pour son propre apprentissage de la conjugaison. Enfin, une autre enseignante-informatrice déclare que l'acquisition de la conjugaison relève majoritairement de l'investissement de l'étudiant dans son apprentissage. Pour faciliter l'acquisition de la conjugaison, elle utilise selon ses mots "une méthode très traditionnelle" **(15)** composée de répétition et de restitution écrite des formes verbales, ces deux modes favorisant selon elle, leur mémorisation.

**(15)** si les étudiants apprennent ça va (...) mais en même temps euh faut qu'ils bossent quoi j'pense que faut peut-être passer aussi par une phase de par cœur (...) une méthode très traditionnelle (...) avec beaucoup de répétitions avec beaucoup d'écrit avec beaucoup de l'écriture pour, pour que ça rentre (E)

Toutefois, il nous importe de préciser ici, à l'instar de Surcouf que

"si les irrégularités orthographiques peuvent intéresser les apprenants de FLE, leur effort devra cependant porter au premier chef sur la compréhension de mécanismes élémentaires de la morphologie verbale orale dont la restitution orthographique (...) tend à occulter les régularités" (2011 : 99).

Par conséquent, donner la prévalence à la forme écrite du verbe ou du moins l'absence de corrélation entre forme écrite et forme orale, ne permet pas d'avoir accès au fonctionnement régulier du système verbal, ce qui constitue un réel obstacle à l'acquisition de la conjugaison française par les apprenants de FLE. D'autre part, nous rejoignons les propos d'Angoujard qui affirme que l'acquisition des formes verbales « relève effectivement moins du stockage en mémoire et de l'automatisation, comme on le croit encore trop souvent, que de l'acquisition et de la mise en œuvre réfléchie de savoirs d'ordre métalinguistique » (1996: 187).

De ce fait, la vision incomplète du système verbal, la mémorisation sans réflexion ainsi que l'absence de lien entre forme écrite et forme orale, constitueraient au vu des discours de nos enseignants-informateurs, des facteurs d'insécurité linguistique et didactique.

### 4.3 Une formation initiale insuffisante

#### 4.3.1 De réelles attentes de formation

Précisons avant toute chose que l'analyse et l'interprétation des données recueillies se basent principalement sur ce que les informateurs ont retenu de leur formation universitaire<sup>11</sup>. Cela étant dit, une grande majorité des informateurs (dix sur les quinze au total, questionnaire et entretien réunis) ressentent le besoin de suivre des modules de formation initiale ou continue en matière de didactique de la conjugaison. En effet, parmi ces dix informateurs, deux informatrices mettent en avant l'impact formateur de l'expérimentation en classe et de la rencontre avec les apprenants.

(16) t'apprends sur le terrain c'est toi qui te construis tes p'tites méthodes (E)

(17) je vois ce qui marche ou pas (E)

Elles précisent ainsi que la classe est l'occasion de tester certaines méthodes ou activités. L'une d'elle déclare que c'est au professeur lui-même de se construire ses propres pratiques en se confrontant à la réalité de la classe. Par ailleurs, toutes deux insistent sur l'importance d'échanger avec leurs collègues, peut-être davantage expérimentés.

(18) je demande à des collègues (E)

(19) je demande beaucoup l'avis des collègues (E)

Ainsi, nous constatons que les manques en matière de didactique de la conjugaison émergent au moment de la confrontation avec les apprenants. A l'inverse, parmi les informateurs qui estiment faire des liens entre leur formation initiale et leur pratique professionnelle, trois informateurs mettent en avant

---

<sup>11</sup> Comme énoncé dans le 3.3 *Terrain de recherche*, les participants du questionnaire avaient été sensibilisés au travail sur corpus grammatical et à l'approche inductive.

l'apport méthodologique quant à la finalité de l'apprentissage d'une langue étrangère.

(20) j'ai bien compris que l'important c'était de se comprendre (E)

(21) justement avec cet esprit communicatif (E)

En effet, ces deux informatrices estiment que le Master FLE leur a permis de prioriser le fond du message à sa forme, et de placer l'aspect linguistique au second plan par rapport à l'aspect sociopragmatique. Deux autres informatrices, dont les discours complètent les précédents, permettent d'avoir accès à leurs représentations concernant l'enseignement de la conjugaison.

(22) On parle plus trop d'enseigner la conjugaison en cours de FLE (E)

(23) La conjugaison ou la grammaire c'est limite banni (E)

Ces verbalisations font alors écho aux recommandations du CECRL qui considère

"la compétence grammaticale [comme] la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites" (2001: 89).

La priorité est clairement donnée à la communication à la fois comme objectif et modalité d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

#### 4.3.2 Des attentes homogènes mais illusoirs ?

La plupart de nos enseignants-informateurs estiment que leurs lacunes prennent source entre autres dans leur façon d'enseigner ; par conséquent, ils se focalisent sur le *comment* enseigner et oublient de considérer le contenu même de l'enseignement, autrement dit de se concentrer aussi sur le *quoi* enseigner. En effet, une informatrice-enseignante souhaiterait approfondir ses savoir-faire en termes de progression grammaticale et des étapes constitutives de cette démarche.

(24) aborder de façon théorique mais essentiellement pratique la démarche : observation/hypothèse/vérification/systématisation/réemploi (Q)

Beacco souligne la tendance des futurs professeurs à se concentrer sur les démarches plutôt que sur les contenus. Il déclare qu'il est "facile de noter qu'une partie des attentes de futurs enseignants est relative à la méthodologie de l'enseignement elle-même et non aux objets à transmettre" (Beacco 1992: 46). En effet, même pour les trois informatrices qui déclarent faire des liens entre leur formation et leur pratique, nous constatons qu'elles portent leur attention sur la méthodologie d'enseignement/apprentissage, autrement dit sur les approches communicative ou actionnelle qu'elles appliquent à l'enseignement de la conjugaison.

D'autre part, nos informateurs, avant de devenir enseignants de FLE, ont tous un passé d'apprenant relativement proche, autrement dit des expériences d'apprentissage qui contribuent à l'émergence de représentations sur ce qu'il est bon de faire ou de ne pas faire en tant qu'enseignant. Comme l'énonce

Beacco, "c'est ce premier contact avec des méthodologies qui déclenche la création de représentations sur les démarches d'enseignement réputées efficaces" (*Ibid.*: 47). Par conséquent, lorsque les étudiants entrent dans le métier, ils ont déjà une prédisposition, une attitude, des croyances, en somme un champ représentationnel sur la façon de transmettre des savoirs, ou des « convictions premières, établies et légitimables" (*Ibid.*). Dans notre groupe d'informateurs, une enseignante fait référence à son vécu d'apprenante où elle aurait été confrontée à une approche plutôt traditionnelle de l'enseignement de la conjugaison. Le Master FLE lui aurait ainsi permis de modifier ses pratiques professionnelles puisqu'elle déclare s'être éloignée de cette approche traditionnelle, reste à voir bien sûr ce qu'il en est dans ses pratiques effectives.

(25) j'pense qu'au début j'aurais voulu faire un peu comme les profs avant passer beaucoup plus temps là-dessus et aujourd'hui avec ma formation communicative euh non j'passe moins de temps (E)

La prépondérance donnée aux méthodes d'enseignement plutôt qu'aux contenus est manifeste dans les discours de nos enseignants-participants. Notons à ce sujet qu'aucun informateur en quête de formation n'aborde la classification des verbes dans les contenus qu'ils souhaiteraient aborder en formation, autrement dit ils ne semblent pas s'interroger sur l'objet de savoir en lui-même. Ainsi, les difficultés des enseignants ne résident pas uniquement dans leurs façons de faire mais aussi dans leur rapport au savoir, c'est-à-dire les difficultés qu'ils rencontrent dans leur propre compréhension du système verbal. Etant donné que la majorité des enquêtés met l'accent sur les procédés d'enseignement de la conjugaison, nous pouvons supposer que la formation universitaire en FLE donnerait le flanc aux méthodologies d'enseignement/apprentissage permettant de transmettre une compétence de communication plutôt qu'à une véritable réflexion sur la langue ou sur l'objet même du savoir, en ce qui nous concerne, sur le fonctionnement du système verbal.

## 5. Conclusion

S'intéresser au champ représentationnel des enseignants de FLE en formation ou récemment diplômés, permet d'identifier les résistances à l'appropriation de nouveaux savoirs et savoir-faire sur l'acquisition de la morphologie verbale en FLE. En tant qu'objet d'enseignement/apprentissage ancien, la conjugaison bénéficie d'une longue tradition didactique dont nous retrouvons des traces dans les discours de nos enseignants, à savoir une conjugaison française complexe avec beaucoup d'exceptions, le recours à la classification traditionnelle des trois groupes et une nécessaire mémorisation des paradigmes verbaux. Bien que deux enseignantes semblent avoir réinvesti les connaissances acquises durant leur formation (observation des régularités et recours aux bases verbales), la grande majorité de nos enseignants-participants restent enclins à une didactique de la conjugaison plutôt

traditionnelle. Bien entendu, l'entrée dans le métier se fait souvent par tâtonnement, et cette période qualifiée parfois de survie ne permet pas toujours de prendre le temps de s'approprier de nouvelles ressources et de prendre des risques dans ses façons de faire. Toutefois, dans la lignée des préconisations de Paolacci et Garcia-Debanc, la formation initiale en FLE devrait s'attacher d'une part à faire "prendre conscience (des) propres représentations parfois limitantes (de l'étudiant) sur l'objet" et d'autre part "aider (...) à avoir un regard critique et constructif sur l'objet de savoir" (2009: 13).

Commenté [NG1]:

## BIBLIOGRAPHIE

- Angoujard, A. (1996). Maîtrise des formes verbales: problèmes d'apprentissage, stratégies d'enseignement du CE1 au CM2. *Repères*. 14, 183-200.
- Beacco, J.-C. (1992). Formation et représentations en didactique des langues. *Le français dans le monde – Recherches et applications*. 45, 44-47.
- Cadet, L. & Causa, M. (2005). Culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale (le cas des enseignants-stagiaires de Maîtrise de français langue étrangère). In J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel & D. Véronique (eds.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (pp.159-181). Paris: PUF.
- Cambra-Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.
- Carnus, M.-F., Garcia-Debanc, C. & Terrisse, A. (2008). Présentation de l'ouvrage. In M.-F. Carnus, C. Garcia-Debanc & A. Terrisse (eds), *Analyse des pratiques des enseignants débutants*. Paris: La pensée sauvage.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris: Didier.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Cuq, J.-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en FLE*. Paris: Didier.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Cle International.
- David, J. & Laborde-Milaa, I. (2002). Introduction. *Le français aujourd'hui*. 139, 3-9.
- Galatanu, O., Pierrard, M., Van Raemdonck, D., Damar, M.-E., Kemps, N. & Schoonheere, E. (2010). *Enseigner les structures langagières en FLE*. Bruxelles: Peter Lang.
- Germain, C. & Séguin, H. (1998). *Le point sur la grammaire*. Paris: Cle International.
- Gerolimich, S. & Stabarin, I. (2007). Pour une représentation fonctionnelle de la conjugaison française. In C. Taylor (ed.), *Aspetti della didattica e dell'apprendimento delle lingue straniere : contributi dei collaboratori del Centro linguistico d'Ateneo, Dipartimento di scienze del linguaggio, dell'interpretazione e della traduzione* (pp. 149-167). Trieste: EUT Edizioni Università di Trieste.
- Gourdet, P. (2009). *L'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire : le cas du verbe en CE2. Des savoirs à enseigner aux savoirs appris : un facteur efficient, l'enseignant* (Thèse de doctorat non publiée). Université Paris 10.
- Jourdan, I. (2008). Rapport au savoir et premières expériences professionnelles chez les enseignants novices en EPS. In M.-F. Carnus, C. Garcia-Debanc & A. Terrisse (eds), *Analyse des pratiques des enseignants débutants*. Paris: La pensée sauvage.
- Lepoivre-Duc, S. & Ulma, D. (2010). Enseigner le verbe en français aujourd'hui: enjeux et tensions. *Synergies France*. 6, 9-15.

- Matheron, Y. (2008). Conditions et contraintes sur l'établissement du rapport des enseignants débutants en mathématiques à certaines dimensions professionnelles dans M.-F., Carnus, C. Garcia-Debanç & A. Terrisse (eds.), *Analyse des pratiques des enseignants débutants*, Paris: La pensée sauvage.
- Mucchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Paris: PUF.
- Paolacci, V. & Garcia-Debanç, C. (2009). L'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire par les enseignants débutants. Que nous apprend l'analyse des pratiques effectives des professeurs des écoles à l'entrée dans le métier ?. *Repères*. 39, 83-101.
- Surcouf, C. (2011). L'enseignement et l'apprentissage de la conjugaison en FLE: comment réduire les difficultés engendrées par l'orthographe?. *Travaux neuchâtelois de linguistique*. 54, 93-112.
- Vigner, G. (2004). *La grammaire en FLE*. Paris: Hachette FLE.

## Annexe(s)

### Le questionnaire

1. Selon vous, quelles sont les principales difficultés auxquelles sont confrontés vos apprenants face à la conjugaison française ?
2. Selon vous, quelles sont les principales difficultés auxquelles sont confrontés les apprenants de FLE en général face à la conjugaison française ?
3. Pouvez-vous indiquer les principales difficultés auxquelles vous avez déjà pu être confronté(e) lors de séances ou d'activités sur la conjugaison française?
4. Quels sont les outils que vous utilisez lorsque vous préparez une séance sur la conjugaison française?
5. Quels sont les outils que vous consultez quand vous avez besoin de trouver les réponses aux questions que vous vous posez sur la conjugaison (lors de la préparation d'un cours par exemple)?
6. Vous devez réaliser une séance sur l'enseignement du présent de l'indicatif. Expliquez comment vous vous y prenez.
7. Ressentiriez-vous le besoin de suivre des modules de formation initiale et/ou continue en matière d'enseignement de la conjugaison française ? Cochez votre réponse.
8. Sur quels sujets relatifs à l'enseignement de la conjugaison aimeriez-vous que portent ces modules de formation?