



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Guerif, N. (2017). L'enseignement de la conjugaison en français langue étrangère : représentations et pratiques déclarées d'enseignants novices. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 105, 163-177. <https://doi.org/10.5169/seals-978716>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Noémie Guerif, 2017

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

Like Ulma and Lepoire-Duc who state that "the field of the verb is (...) for students and teachers alike, the place of all issues" (2010: 11), we think it is the same for novice teachers of French as a foreign language (FFL). Thus, the purpose of our research is to identify the difficulties that these teachers face in class when they are led to talk about verbal morphology, i.e. conjugation. To do so, we interviewed five recently graduated teachers of French as a foreign language through semi-guided interviews. The collected speeches, in that they allow the emergence of representations and proclaimed teaching practises, reveal obstacles regarding the material taught as well as teaching practices, the latter being partly influenced by the different students' profiles in front of them. Besides, we notice that the personal background of each of our teachers as learners is entirely part of their teaching repertoire.

Keywords:

teaching French as a foreign language, French verb morphology, representations, proclaimed practices, teaching repertoire.

1. Introduction

Notre article s'inscrit dans le champ de la didactique du français langue étrangère¹ et traite plus particulièrement de l'enseignement de la conjugaison. À 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; Gerolimich & Stabarin 2007; Ulma & Lepoire-Duc 2010; 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). À l'instar de Paolacci & Garcia-Debanco qui ont étudié l'enseignement de la grammaire en français langue maternelle² 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

¹ Désormais FLE.

² Désormais FLM.

ainsi de nourrir les réflexions sur l'enseignement de la conjugaison en FLE. Nous croyons en effet que l'émergence des représentations, croyances et savoirs (Cambra-Giné 2003) ainsi que les pratiques déclarées des enseignants comme premier accès à leur activité professionnelle, 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 mécanismes³ régissant l'orthographe française font du verbe "la zone

³ Il s'agit des principes phonogrammique, morphogrammique, distinctif et étymologique. Pour un approfondissement sur ce sujet, voir Catach (1995), Angoujard (1996) et Surcouf (2011).

du plus grand risque orthographique" (Angoujard 1996: 188). Pour éclairer notre propos ici, il nous semble important de préciser que

"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^e personne du pluriel, er pour l'infinitif)" (*Ibid.*).

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" (Angoujard 1996: 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 démuni dans la transposition didactique de certains fonctionnements, en raison d'un objet de savoir complexe et de pratiques de transmission parfois complexifiantes.

À 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, "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 telle que la classification traditionnelle (1^{er}, 2^e et 3^e groupes) qui s'avère peu opérationnelle en classe de FLE (Gerolimich & Stabarin 2007). En effet, un des facteurs de complexification liée à cette classification par l'infinitif est la présence de verbes aux paradigmes très variés à l'intérieur du 3^e groupe et une impossible systématisation à partir de la désinence infinitive. Comme l'énoncent Germain & 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 français; 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 & Séguin 1998 cités par Surcouf 2011: 110). Il est fait référence ici entre autres aux travaux de Dubois (1967) sur les bases verbales⁴ ou au recours à la transcription phonétique des

⁴ 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).

formes verbales (Surcouf, 2011) qui 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 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 professoral⁵ en ce qu'elles favorisent la mise au jour, au travers du discours des enseignants, des 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). L'action enseignante apparaît non seulement comme une production individuelle et singulière mais s'insère également dans une activité professionnelle plus large qui oriente tout autant son déroulement (Filliettaz 2005). En effet,

"cette conception typifiante de l'agir admet (...) que les agents disposent de ressources préalables pour agir, mais elle se refuse à concevoir ces ressources comme propres aux seuls individus. Elles sont ici envisagées comme un produit historique, fondé sur des expériences passées et comme un processus fondamentalement collectif et culturel" (*Ibid.*: 25).

Ainsi, nous croyons que la prise en compte des représentations, croyances et savoirs (Cambra Giné 2003) ainsi que du parcours individuel de l'enseignant tout en considérant son enracinement collectif, peut concourir à identifier les zones hermétiques au changement de pratiques professionnelles parfois considérées comme traditionnelles dans l'enseignement de la conjugaison en FLE.

3. Méthodologie de recherche

3.1 Objectifs de recherche

Notre démarche consiste dans un premier temps à examiner la nature des difficultés liées à l'enseignement de la morphologie verbale afin d'identifier dans un second temps l'origine de ces difficultés, et cela au travers des discours d'enseignants. À 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

⁵ 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). En ce sens, notre étude sur les pratiques de transmission de la conjugaison s'inscrit pleinement dans la lignée des travaux de ce champ de recherche. Il nous incombe toutefois de préciser que nous ne traitons pas ici de pratiques observées, ce qui est souvent le cas des recherches sur l'agir professoral.

cognitifs de l'action enseignante (le *pourquoi*) et à la description de celle-ci (le *comment*), mis en mots par les enseignants eux-mêmes.

3.2 Outils et terrain de recherche

Le recueil des données a été effectué entre 2011 et 2012, au travers d'un questionnaire écrit (en annexe) et d'entretiens, réalisé pour le premier auprès de dix étudiants du Master FLE de l'Université d'Angers⁶ et pour le second, auprès de cinq enseignantes de FLE novices, travaillant dans un centre de langue universitaire en France. Dans un premier temps, le questionnaire en tant que pré-étude, nous a permis à la fois de confirmer l'intérêt de notre objet de recherche et de glaner des éléments de réponse pouvant favoriser une meilleure passation des entretiens à venir. Dans un second temps, nous avons donc procédé à l'interview d'enseignantes de FLE afin d'obtenir des données plus riches et plus nuancées car le questionnaire écrit ne favorise pas toujours le développement des réponses, à l'inverse de l'entretien qui permet non seulement à l'interviewé d'étendre ses réflexions mais aussi au chercheur d'orienter l'entretien en fonction des éléments abordés. Par ailleurs, les informatrices étant en activité au moment de la rencontre, nous considérons que la pratique pouvait ainsi avoir un impact bénéfique sur la mise en discours. Pour ce qui est de leur profil, nos enseignantes-participantes ont le français comme langue maternelle, ont obtenu un Master FLE et avaient entre deux et six années d'expérience dans l'enseignement du FLE lors de l'entretien.

Dans le cadre de cette contribution, nous ne traiterons que des discours recueillis dans les entretiens dont le canevas se compose de quatre axes exposés dans le tableau suivant.

Axes	Thèmes
1	L'attitude (disposition d'esprit) vis-à-vis de l'objet enseigné
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 la pratique enseignante

Figure 1: Canevas de l'entretien

3.3 Quelques considérations sur l'enseignant novice

À l'inverse d'un enseignant expérimenté dont les pratiques professionnelles sont 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

⁶ Ce terrain de recherche nous était facile d'accès puisque nous étions aussi étudiante de cette formation au moment de la récolte des données. Nous avons ainsi envoyé le questionnaire par courriel à l'ensemble des étudiants du Master 2 FLE de l'Université d'Angers, auquel dix d'entre eux ont répondu.

supposons donc que l'enseignant qui débute se pose des questions auxquelles il n'aura pas encore trouvé de réponse. Le répertoire didactique⁷ de l'enseignant novice est alors en pleine construction et se nourrit entre autres de son vécu d'apprenant, de ses formations et de ses premières expériences professionnelles. En effet, différents types de savoirs alimentent son répertoire tels que les "savoirs divulgués" issus des formations suivies et "les savoirs d'expertise professionnelle" qui "naissent des pratiques professionnelles, celles des enseignants mais aussi celles des apprenants, métier de longue durée des futurs enseignants de langues" (Beacco 2010: 25). Nos informateurs ayant qui plus est la caractéristique commune d'être natifs du français, il nous semble utile de préciser que

"le répertoire didactique sur lequel les enseignants novices natifs du français s'appuient (...) apparaît comme très marqué par des modèles de référence scolaires issus des classes et des enseignants de Français Langue Maternelle (...) ce sont les modèles du FLM qui prennent le dessus, du moins dans les premiers temps de la pratique professionnelle, en termes de contenus, de méthodologies, d'activités et de "figure" d'enseignant" (Cadet 2006: 38).

Effectivement, il n'est pas rare de constater, surtout lorsqu'il s'agit de traiter des faits grammaticaux en classe, que la pratique enseignante du novice hérite de certains éléments du passé d'apprenant (Cadet & Causa 2005).

4. L'enseignement de la conjugaison: points d'achoppement

4.1 Des insécurités linguistique et didactique

Tout d'abord, une des principales difficultés que rencontrent nos enseignantes-participantes provient de la complexité du système verbal français. En effet, le champ lexical de l'obstacle ressort de leurs discours⁸ et révèle leurs difficultés à la fois dans la compréhension du système verbal et dans sa transmission à des apprenants allophones.

(1) Caroline: il y a énormément d'exceptions dans la langue française

(2) Géraldine: sans les irrégularités tout va bien dans la conjugaison (...) y a de la complexité les irréguliers qui viennent se greffer

(3) Katia: c'est tellement compliqué qu'il y a souvent des questions on tombe sur les exceptions

La mise en avant du caractère irrégulier de la conjugaison française est un obstacle pour ces trois informatrices qui les empêche d'accéder à une vision plus globale de l'objet dont les régularités seraient davantage manifestes. Ce sentiment d'insécurité linguistique est d'autant plus renforcé qu'il place certaines d'entre elles dans une situation de doute inconfortable face aux apprenants.

⁷ Le répertoire didactique est entendu comme l'"ensemble des savoirs et des savoir-faire pédagogiques dont dispose l'enseignant pour transmettre à un public donné les savoirs sur la langue cible" (Cadet & Causa 2005: 164).

⁸ Pour cette contribution une transcription orthographique des données a été adoptée pour faciliter la lecture de celles-ci.

(4) Marie: j'ai des doutes sur la terminaison et moi prof de français genre nous étudions euh j'étais sûre du *ons* des deux *i* tu vois mais le *iez* on m'a demandé ah oui mais je crois pour le *iez* non et on m'a mis dans le doute en fait des fois on te met dans le doute bah ouais si ça trouve non donc en fait je trouve des fois je devrais effectivement relire un peu mes tableaux de conjugaison pour être bien sûre de mes terminaisons et être plus rapide au tableau plus efficace parce que des fois il m'arrive d'avoir un temps de pause sur les verbes irréguliers

Marie exprime clairement l'incertitude qu'elle a ressentie lors d'une séance de classe, au sujet du double *i* pour la 2^e personne du pluriel (vous) du verbe *étudier* au subjonctif présent. Cette insécurité émerge lorsque ses étudiants, par leurs questions, l'obligent à se confronter à ses propres savoirs. Pour éviter ces déstabilisations face aux apprenants, elle estime avoir besoin de relire ses tables de conjugaison afin d'être selon elle, moins hésitante et plus performante en classe.

Quant à Katia, son insécurité linguistique se manifeste lorsqu'elle enseigne à des apprenants de niveau avancé.

(5) Katia: alors ça dépend des niveaux (...) je remets souvent le nez dans des bouquins de grammaire avant de enfin en préparant mon cours (...) oui il y a des choses qui m'échappent bien sûr et donc dans ma préparation je me refais une petite formation grammaticale euh avant d'entrer en classe oui ça c'est sûr pas pour tous les points de grammaire mais dès que je suis à un niveau avancé

Nous pourrions alors supposer que l'enseignement de temps verbaux moins habituels dans l'usage quotidien de la langue tel que le passé simple généralement prévu à un niveau avancé⁹, contraint l'enseignante à réexaminer ses propres connaissances sur le fonctionnement du temps verbal étudié. Ses doutes semblent qui plus est acceptés ("il y a des choses qui m'échappent bien sûr" (5)) et cela même lorsqu'elle est en classe, devant ses étudiants.

(6) Katia: ça me dérange pas du tout moi qu'ils me posent pas des colles mais qu'ils me posent des questions auxquelles voilà je peux pas répondre tout de suite maintenant ça je leur dis jamais des bêtises je leur dis bah vous voyez même moi je sais plus pourquoi c'est comme ça je vais chercher je vous le dis demain et voilà je pense que ça a un côté aussi rassurant sur le fait que même s'ils comprennent pas tout de suite ou qu'ils continuent à faire des erreurs qu'ils oublient pas que les Français en font un tas et que même la prof qui est en face elle sait pas pourquoi c'est comme ça maintenant

En montrant que des natifs du français hésitent ou font des erreurs, Katia souhaite ainsi dédramatiser l'apprentissage de la grammaire française dont les représentations des étudiants et peut-être leur découragement à ce sujet, peuvent constituer un obstacle à l'acquisition de la langue.

⁹ Selon le *Référentiel de l'Alliance française* (2008), le passé simple est indiqué pour les niveaux B2 (en compréhension écrite) et C1 du CECRL (en production écrite).

4.2 L'impact des cultures éducatives des apprenants

L'action didactique est entendue comme une coaction entre deux instances participatives que sont l'enseignant et l'apprenant, sur un objet de savoir en construction (Sensevy 2008). Cette action conjointe implique pour l'enseignant que celui-ci tienne compte entre autres du profil de ses apprenants pour que l'objectif d'apprentissage puisse être atteint. Les groupes d'apprenants de FLE en France étant souvent multilingues et multiculturels, cette diversité n'est pas sans influence sur les postures et pratiques enseignantes vis-à-vis de la conjugaison.

En effet, alors que Marie considère la conjugaison comme un élément important de l'apprentissage de la langue, elle constate que ses apprenants ne s'investissent pas suffisamment dans cette tâche.

(7) Marie: ils sont là pour apprendre une langue et correctement donc la conjugaison ouais moi j'y accorde une place importante

(8) Marie: je comprends qu'ils aient un système tellement différent que ça les perturbe mais bon au bout d'un moment faut s'arrêter faut vraiment la bosser et souvent je trouve qu'il y a, il y a du manque de travail à ce niveau-là

Les propos de Marie laissent apparaître son incompréhension à l'égard de l'attitude de ses apprenants. Elle essaye alors d'expliquer leur absence de travail pour ce qui est de l'apprentissage des formes verbales, en évoquant qu'ils ont "un système (...) différent" (7) du français. Nous pouvons ainsi supposer que l'éloignement linguistique et culturel de ses étudiants est un facteur explicatif des difficultés qu'ils rencontrent dans l'apprentissage du verbe français ("je comprends (...) que ça les perturbe" (8)). Effectivement, pour certaines langues, le marquage temporel s'établit autrement que par la flexion verbale (ex: le chinois), ce qui représente une différence majeure dans l'appréhension du système verbal français par ces apprenants. De plus, les cultures éducatives des apprenants n'accordent pas toutes la même place ou la même visée à l'apprentissage grammatical, cela pouvant influencer l'attitude plutôt familière ou résistante des apprenants dans cet apprentissage.

La posture de Marie est à confronter à celle de Katia qui, elle, déclare qu'elle n'est pas "très attachée à la grammaire" (9) alors que ses apprenants seraient au contraire en demande.

(9) Katia: je suis pas très attachée à la grammaire (...) j'en fais parce qu'il en faut parce qu'il y a des gens qui en réclament

Ce qui ressort des propos de Katia rejoint ce que nous avons mentionné précédemment au sujet de l'impact de la culture éducative des apprenants sur l'action didactique de l'enseignant. En effet, certains apprenants seraient habitués à l'apprentissage explicite des règles de fonctionnement d'un fait de langue, en ce que cela pourrait les rassurer dans leur apprentissage de la langue étrangère. Nous pouvons penser que les attentes de ses étudiants inciteraient donc Katia à intégrer de la grammaire dans son enseignement.

De ce fait, les dires de Marie et de Katia laissent transparaître l'adaptabilité de l'enseignant puisque leurs pratiques enseignantes semblent résister ou se moduler au contact de leurs apprenants et de leurs cultures éducatives. En effet, les propos de Marie démontrent une certaine fermeté quant à l'absence d'investissement de ses étudiants dans l'apprentissage de la conjugaison, même si elle est consciente que cela est peut-être dû à leur éloignement linguistique et culturel. À l'inverse, le discours de Katia nous laisse supposer qu'elle pourrait varier ses pratiques grammaticales en fonction des attentes ou du profil de ses étudiants.

4.3 *L'apprentissage des formes verbales et le travail de l'apprenant*

L'apprentissage par cœur constitue un des vecteurs 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 dans l'usage tels que *être*, *avoir*, *aller*, etc.). À ce sujet, nous avons pu constater dans les discours de certaines informatrices, que le recours à ce procédé faisait partie de leurs pratiques.

(10) Marie: quand je vois que ça pose problème aux étudiants bah des fois j'ai du mal à comprendre parce que je me dis il suffit de l'apprendre enfin c'est pas compliqué

(11) Géraldine: si les étudiants apprennent ça va (...) mais en même temps faut qu'ils bossent quoi je 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 d'écriture pour que ça rentre

(12) Géraldine: faut qu'ils bossent quoi je pense que faut peut-être passer aussi par une phase de par cœur et que nous on veut se voiler la face avec notre approche communicative et que avant avant faut peut-être passer justement par du bachotage

Ici, Marie s'interroge sur les difficultés rencontrées par ses apprenants. Pour elle, l'apprentissage des formes verbales ne devrait pas constituer un obstacle (10) puisque selon elle, c'est à l'étudiant de s'engager et de s'investir dans son apprentissage. Les propos de Géraldine vont également dans ce sens (11). Elle ajoute que pour faciliter cette appropriation, il serait peut-être utile d'avoir recours à des techniques traditionnelles composées entre autres d'apprentissage par cœur, de répétition et de restitution écrites des formes verbales.

Par ailleurs, nous constatons que des tensions émergent dans les propos de Géraldine (12). En effet, pour elle, l'approche communicative (entendue comme une méthodologie visant le sens et la contextualisation des énoncés) ne favoriserait pas toujours l'acquisition des formes verbales par les apprenants. Elle s'interroge alors sur l'application d'un apprentissage mécanique intense ("bachotage" (12)) qui permettrait à ses apprenants de retenir davantage les formes verbales. Qui plus est, l'usage du *on* ("on veut se voiler la face" (12)) est intéressant à relever. Il pourrait se référer ici à une communauté professionnelle

plus large dans laquelle le recours à l'approche communicative est largement admis, mais qui conduirait toutefois à l'apparition de tensions pour cette enseignante-informatrice lorsqu'elle est amenée à traiter du verbe dans ses cours.

Enfin, il nous importe de préciser que la systématisation par l'écrit, que Géraldine propose comme remédiation pour favoriser l'acquisition des formes verbales, peut au contraire renforcer les difficultés rencontrées par ses apprenants. Car comme le précise Surcouf,

"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 dans les premiers temps de l'apprentissage, ne permet pas d'avoir accès au fonctionnement régulier du système verbal, et contribue ainsi à l'augmentation considérable des connaissances à intégrer pour l'apprenant.

5. Émergence du répertoire didactique des enseignants: le passé d'apprenant et la formation initiale

5.1 L'imprégnation du vécu d'apprenant

L'apprentissage par cœur des formes verbales n'est pas sans lien avec le passé d'apprenante de nos enseignantes-informatrices qui fait donc pleinement partie de leur répertoire didactique. Géraldine et Marie décrivent leurs stratégies d'apprentissage lorsqu'elles ont elles-mêmes appris le français à l'école (FLM) ou l'anglais langue étrangère.

(13) Géraldine: faut peut-être passer justement par du bachotage finalement je pense qu'on est tous passé par là avec les verbes irréguliers en anglais

(14) Marie: bah moi en fait euh ça m'a jamais posé de problèmes parce que je suis très euh j'ai une mémoire assez euh ouais une bonne mémoire et je suis un peu du genre à apprendre tout bêtement donc c'est pas super bien parce que des fois je cherchais même pas à comprendre mais euh au moins pour la conjugaison ça m'a servi

Pour ce qui est de Géraldine et de son apprentissage de l'anglais, elle évoque l'apprentissage par cœur des verbes irréguliers. Ce passé d'apprenante pourrait être en lien avec sa pratique enseignante actuelle puisque comme nous l'avons vu, elle s'interroge sur l'application d'un apprentissage mécanique des formes verbales par ses apprenants. Quant à Marie, elle fait référence à son vécu d'apprenante de FLM et déclare avoir appris la conjugaison sans réelle réflexion sur l'objet ("bêtement" (14)). Dans ses propos, nous constatons que cette stratégie lui a été bénéfique pour son propre apprentissage, ce qui expliquerait le recours à ce procédé dans sa pratique enseignante. Cependant, on constate tout de même un certain tiraillement puisqu'elle signale que cet apprentissage

mécanique intense peut être contesté ("c'est pas super bien" (14)) même si elle déclare finalement que cela lui a été utile.

Nous retrouvons aussi cette passerelle entre le passé d'apprenant et la pratique enseignante dans les propos de Katia. Dans l'extrait suivant, Katia évoque ses stratégies d'apprentissage du russe langue étrangère.

(15) Katia: par exemple en Biélorussie j'ai appris à parler russe et je sais que les déclinaisons je les ai jamais apprises je suis vraiment dans vous me comprenez je vous comprends (...) voilà je fais pas trop d'efforts quand j'apprends une langue étrangère c'est pas ce qui m'importe le plus

(16) Katia: s'ils font des erreurs mais que j'ai compris ce qu'ils voulaient dire euh je ne vois pas trop où est l'erreur

Son passé d'apprenante fait écho à sa pratique enseignante puisqu'elle opère le même choix auprès de ses étudiants de FLE, en donnant la priorité à la compréhension du message dans sa globalité.

5.2 Des apports de la formation initiale

Comme nous l'avons mentionné plus haut, nos cinq enseignantes-informatrices ont obtenu un Master FLE qui apparaît alors comme un élément constitutif de leur répertoire didactique, tout comme leur passé d'apprenante. En effet, deux d'entre elles estiment que leur formation initiale leur a permis de s'éloigner d'une conception plutôt traditionnelle de l'enseignement de la grammaire.

(17) Katia: j'ai bien compris que l'important c'était de se comprendre (...) la formation que j'ai reçue me l'a peut-être rappelé et ça a renforcé ça

(18) Madeleine: je 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 je passe moins de temps

Ce qui ressort d'abord des propos de Katia est à nouveau cette mise en lumière de l'importance de la compréhension mutuelle des interactants, plutôt que de la forme du discours elle-même. Ce principe apparaît non seulement dans son vécu d'apprenante de langue (le russe) mais aussi dans les éléments qu'elle retient de sa formation universitaire. Ensuite, pour ce qui est de Madeleine, elle déclare que la formation lui a permis de s'écarter des modèles d'enseignement traditionnels pour lesquels l'enseignement/apprentissage de la grammaire occupe une place importante. On peut ainsi penser que sa formation qu'elle qualifie de "communicative", lui aurait donné de nouveaux outils et que sans celle-ci, sa pratique se serait plutôt inscrite dans une approche traditionnelle de l'enseignement grammatical.

Enfin, Caroline évoque la place de la conjugaison dans l'enseignement du FLE ainsi que dans sa formation initiale.

(19) Caroline: parce qu'on parle plus trop d'enseigner la conjugaison en cours de FLE c'est plus voilà l'expression orale la compréhension les quatre compétences les interactions etcetera mais la conjugaison ou la grammaire c'est limite banni (...) je serais curieuse de voir oui comment pourquoi ça a été banni entre guillemets en tout cas mis passé sous silence

(rires) ou comment on pourrait l'intégrer de façon peut-être dynamique ou pas dans un cours de FLE parce que c'est vrai j'ai pas vu ça on observe pas ça en master FLE

Dans les propos de Caroline, émergent des discours plutôt fréquents et communément admis par la communauté enseignante, qui mettent en relief que la conjugaison n'est pas centrale dans l'enseignement/apprentissage de la langue. Elle s'interroge à ce sujet et émet le souhait d'en savoir davantage sur les pratiques de transmission de cet objet en cours de FLE car d'après ce qu'elle a retenu de son Master, ces contenus n'apparaîtraient pas dans les programmes de formation.

6. Conclusion

S'intéresser au champ représentationnel des enseignants de FLE qui débutent et à leurs pratiques professionnelles permet d'identifier les résistances à l'appropriation de nouveaux savoirs et savoir-faire sur l'apprentissage 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 enseignantes novices, avec entre autres une conjugaison française complexe (beaucoup d'exceptions) et la mémorisation des paradigmes verbaux sans réelle compréhension par les apprenants. De plus, l'impact des profils étudiants sur les postures enseignantes ainsi que sur les choix didactiques opérés, apparaît comme un élément explicatif de certaines difficultés rencontrées par nos enseignantes-informatrices (les distances linguistique et culturelle des étudiants ou encore leurs représentations sur l'objet de savoir). Par ailleurs, étant donné l'écart possible entre ce qui est dit (pratiques déclarées) et ce qui est réalisé, il s'agirait maintenant d'ouvrir les perspectives de recherche en traitant de pratiques observables.

Enfin, précisons aussi que l'entrée dans le métier se fait souvent par tâtonnement, et que cette période parfois qualifiée de survie ne permet pas toujours de prendre le temps de s'approprier de nouvelles ressources pour répondre aux difficultés rencontrées. Toutefois, dans la lignée des travaux de Cadet (2006) et Paolacci & Garcia-Debanc (2009), il nous semble important que les formations initiales s'attachent à favoriser la verbalisation des éléments constitutifs du répertoire didactique des étudiants en formation, qui plus est lorsqu'il s'agit d'enseignement grammatical, ce dernier étant comme nous l'avons vu, influencé par leur vécu d'apprenant de langues, maternelle ou étrangère.

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. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris: Cle International.
- Cadet, L. (2006). Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures: modèles? Représentations? Culture éducative? Clarification terminologique. *Les cahiers de l'ACEDLE*, 2, 36-51.
- 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.
- Catach, N. (1995). *L'orthographe française*. Paris: Nathan Université.
- 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.
- Dubois, J. (1967). *Grammaire structurale du français, Tome II, Le verbe*. Paris: Larousse.
- Filliettaz, L. (2005). Mise en discours de l'agir et formation des enseignants. Quelques réflexions issues des théories de l'actions. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, Numéro spécial sur la thématique *Les interactions en classe de langues: contextes, ressources, enjeux*, 20-31.
- 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.
- Matheron, Y. (2008). Conditions et contraintes sur l'établissement du rapport des enseignants débutants en mathématiques à certaines dimensions professionnelles. In M.-F. Carnus, C. Garcia-Debanc & A. Terrisse (eds.), *Analyse des pratiques des enseignants débutants*, (pp. 73-91). Paris: La pensée sauvage.
- Mucchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Paris: PUF.
- Paolacci, V. & Garcia-Debanc, 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.
- Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. Une activité située? *Recherche et formation*, 57, 39-50.

- Surcouf, C. (2011). L'enseignement et l'apprentissage de la conjugaison en FLE: comment réduire les difficultés engendrées par l'orthographe? *Tranel (TRavaux NEuchâtelois de Linguistique)*, 54, 93-112.
- Ulma, D. & Lepoire-Duc, S. (2010). Enseigner le verbe en français aujourd'hui: enjeux et tensions. *Synergies France*, 6, 9-15.
- Vigner, G. (2004). *La grammaire en FLE*. Paris: Hachette FLE.

Annexe

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: ☐ oui ☐ non
8. Sur quels sujets relatifs à l'enseignement de la conjugaison aimeriez-vous que portent ces modules de formation?