

Discours d'enseignants de FLE : l'ancrage communicatif du verbe

Noémie Guérif

ADEF – EA4671

Université d'Aix-Marseille

Pour citer cet article

Guérif N.(2016). "Discours d'enseignants de FLE : l'ancrage communicatif du verbe".
Scolagram n°2,
En ligne : http://scolagram.u-cergy.fr/index.php?option=com_flexicontent&view=item&cid=20:deux&id=221:ancrage-communicatif&Itemid=795

Résumé

Notre article s'inscrit dans le champ de la didactique du français langue étrangère et traite de l'enseignement du verbe du point de vue de l'enseignant lui-même. Dans la lignée des recherches sur l'agir professoral (Cicurel, 2011), nous plaçons l'activité enseignante, et par là-même les théories personnelles de l'acteur-enseignant au cœur de cette contribution afin de nous aider à circonscrire finement l'enseignement du verbe en FLE. Pour cela, nous avons interrogé 29 enseignants de FLE (novices et expérimentés) exerçant dans des centres de langue universitaire, au travers d'un questionnaire écrit. Nous verrons alors que les discours recueillis mettent clairement en avant l'ancrage communicatif du verbe dans le sens où la dimension communicative de la langue est à la fois finalité et modalité d'enseignement/apprentissage.

Mots clé

français langue étrangère, verbe, enseignant, discours, communication

Discours d'enseignants de FLE : l'ancrage communicatif du verbe

Noémie Guérif

ADEF – EA4671

Université d'Aix-Marseille

1. Introduction

Tout n'a-t-il pas été déjà dit sur la grammaire en classe de langue ? A en voir le nombre de débats et de publications à ce sujet, dans les champs de la didactique ou de l'acquisition des langues étrangères, nous pourrions presque le croire. Toutefois, à l'instar de Jean-Claude Beacco qui déclare qu'« il conviendrait de se montrer plus attentif à la nature des savoirs grammaticaux d'expérience des enseignants, ceux qu'ils mettent en articulation dans leur enseignement pour décrire ou expliquer » (2010 : 30), nous pensons que l'étude de l'action enseignante par les acteurs-enseignants eux-mêmes, peut apporter un regard nouveau sur l'enseignement grammatical. En nous positionnant dans le sillon de l'agir professoral (Cicurel, 2011), nous plaçons les discours d'enseignants au cœur de cette contribution dans la mesure où ils nous éclairent sur une pratique de transmission¹ spécifique à savoir l'enseignement du verbe en français langue étrangère². « Pour comprendre pleinement l'enseignement, nous devons adopter une approche centrée sur la personne qui fait le travail. Nous devons nous demander ce que les professeurs savent pour pouvoir connaître ce qu'ils font » (Freeman, 1996 cité par Cambra-Giné, 2003 : 204). Il s'agit donc de faire émerger la partie invisible de l'action enseignante, autrement dit les soubassements cognitifs qui permettent à l'enseignant de légitimer sa pratique professionnelle. Nous cherchons ainsi à identifier, au travers du champ représentationnel de l'enseignant et de ses pratiques déclarées, d'une part le rôle que des enseignants de FLE accordent à l'enseignement du verbe dans leurs cours et d'autre part, les modalités de transmission de cet objet de savoir.

2. L'enseignement grammatical en didactique des langues : points de vue diachronique et synchronique

2.1. L'évolution de l'enseignement grammatical dans les méthodologies

Dans l'histoire des méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, le statut et le rôle accordés à la grammaire ont considérablement évolué. La « longue tradition grammaticalisante » du français (Vigner, 2004 : 90) est évidente non seulement en français langue maternelle³ mais aussi en FLE comme l'énonce Jean-Pierre Cuq qui déclare que « 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 » (1996 : 5). Ces deux extrêmes se manifestent d'une part

1 Francine Cicurel définit les pratiques de transmission comme des « pratiques langagières (verbales et non verbales) et des pratiques interactionnelles qu'un enseignant met en œuvre afin qu'un public moins savant puisse s'appropriier des savoirs et des savoir-faire » (2002 : 156). Elle propose plusieurs composantes, notamment sur « le plan de la langue » dont l'action enseignante vise « à concevoir des stratégies pour faciliter la compréhension et l'utilisation des contenus langagiers à apprendre » (*Ibid.*).

2 Désormais appelé FLE.

3 Désormais appelé FLM.

dans la méthodologie traditionnelle ou grammaire/traduction dont la transparence de l'appellation en dit long sur l'importance de la grammaire et d'autre part dans les méthodologies directe et audiovisuelle. En effet, pour la première, « la grammaire est enseignée de façon explicite, c'est-à-dire qu'il y a énonciation des règles de grammaire, présentées aux apprenants à l'aide d'un métalangage » (Germain, 1993 : 105) alors que pour les secondes, le recours à la formulation explicite du fonctionnement de la langue étrangère est rejeté, soit par réaction envers le poids de la grammaire dans la méthodologie traditionnelle soit par principes linguistique et psychologique, en raison des théories structuralistes et comportementalistes.

L'apparition des approches communicatives, dans les années 1970, donne à l'enseignement grammatical son statut d'adjuvant à la compétence de communication puisque « la langue est vue avant tout comme un instrument de communication, ou mieux comme un instrument d'interaction sociale » (*Ibid.* : 202-203). La prise en compte des contextes situationnels dans lesquels se déroulent les interactions langagières unit la notion de sens et sa fonctionnalisation en acte de parole. Ainsi, la grammaire notionnelle-fonctionnelle, en tant qu'élément constitutif de cette méthodologie, « ne tente rien d'autre que de présenter - et parfois d'expliquer - les faits grammaticaux de manière à ce que se construisent progressivement, dans l'esprit des apprenants, de nouvelles représentations de sens » (Courty, 1985 : 36).

Pour ce qui est des recommandations du CECRL et de la perspective actionnelle qui en découle, il faut bien dire à l'instar de Jean-Claude Beacco, que « le CECRL n'est pas particulièrement prolix » sur l'enseignement grammatical (2010 : 10) même s'il préconise que l'enseignant expose les principes grammaticaux sur lesquels il s'appuie pour transmettre la langue. Il nous semble important de prendre note de la définition que le cadre donne de la compétence grammaticale en ce qu'elle peut éclairer les théories personnelles et pratiques actuelles de nos enseignants-informateurs sur l'enseignement/apprentissage du verbe. Le CECRL envisage en effet la compétence grammaticale de l'apprenant 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 » (Conseil de l'Europe, 2001 : 89). Cette fusion entre la *connaissance* et la *capacité de les utiliser* est décrite en termes de *compétence*, ce qui illustre bien dans la lignée des approches communicatives, l'aspect pragmatique de la grammaire en tant qu'outil au service « des stratégies illocutoires et discursives, des pratiques et des genres » (Cuq, 2003 : 49).

Ainsi, après une longue absence dans les années 1960-1970 due à l'avènement des méthodologies audiovisuelles et des approches pré-communicatives, il semblerait que l'enseignement grammatical fasse partie intégrante des pratiques enseignantes actuelles (Fougerouse, 2001; Galatanu et al., 2010).

2.2. Les activités grammaticales de la classe de langue

2.2.1. Notre positionnement

Bien entendu, il n'est pas nécessaire d'avoir connaissance de la grammaire d'une langue étrangère pour être capable de communiquer (preuve en est le recours aux gestes ou les quelques mots utilisés par le touriste) et qui plus est, la seule connaissance du fonctionnement grammatical ne garantit pas toujours un usage efficient de la langue (si l'on omet le contexte situationnel de l'interaction par exemple). Néanmoins, il faut bien admettre qu'il paraît difficile de faire abstraction des lois profondes régissant le

fonctionnement de la langue étrangère si l'on souhaite se conformer aux usages des locuteurs de cette langue. En admettant ainsi que l'enseignement/apprentissage de la grammaire contribue à la maîtrise de la langue par les apprenants, alors il nous semble que toute situation d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère inclut une dimension grammaticale (Vigner, 2004), explicite ou implicite. Nous ne reviendrons pas ici sur les oppositions entre les partisans de l'acquisition explicite (Ellis entre autres) et de l'acquisition implicite de la langue (Krashen) mais nous retiendrons en faveur de notre propos que « tous les psychologues sont d'accord pour reconnaître l'importance des conduites verbales aux fins d'explication et de structuration des activités d'apprentissage » (Vigner, 1984 : 189). Ainsi, étant donné que nous étudions l'activité enseignante, nous nous plaçons dans une perspective d'acquisition guidée de la langue en ce que les pratiques de transmission de l'enseignant ont pour objectif de faciliter l'apprentissage de savoirs et savoir-faire par l'apprenant.

2.2.2. Distinction FLM/FLE

A l'inverse de l'apprenant de FLM qui a déjà une maîtrise de la langue orale avant d'entrer à l'école, l'apprenant de FLE ne peut s'appuyer sur « ses savoirs expérimentaux et intuitifs » (Angoujard, 1996 : 193) pour contrôler ses productions langagières, qu'elles soient orales ou écrites. En effet, d'après Jean-Emile Gombert, cette « habileté épilinguistique » prend la forme d'une capacité de contrôle ou de jugement sur la forme émise et « se fait à l'insu de l'individu lui-même qui ignore les règles qu'il applique » (1996 : 6) ; cette habileté fait donc défaut à l'apprenant de langue étrangère qui ne peut prétendre, du moins au début de son apprentissage, à reconnaître intuitivement les formes erronées. Il poursuit en déclarant que « ce n'est qu'après un processus de prise de conscience de ce qui sous-tend ses propres comportements linguistiques que l'individu pourra réfléchir et utiliser intentionnellement ses connaissances sur le langage et ses règles d'usage » (*Ibid.*). Ainsi, le passage du « fonctionnel » au « réflexif » existant pour l'apprenant de FLM, ne peut avoir lieu pour l'apprenant de FLE, qui doit ainsi se situer directement au niveau métalinguistique, car la prise de conscience du fonctionnement de la langue est nécessaire pour « que de nouvelles tâches linguistiques (...) puissent être accomplies » (*Ibid.* : 7)⁴. Par conséquent, les pratiques de transmission de l'enseignant dont l'enseignement grammatical fait partie, doivent favoriser l'acquisition du fonctionnement de la langue étrangère par l'apprenant.

2.2.3. Les activités métalangagières

La classe de langue est le lieu par excellence des activités métalangagières, ces dernières pouvant se définir comme « des manifestations dans la langue d'une réflexion à propos d'un comportement humain devenu objet de discours, ayant pour but de l'organiser, planifier, réguler, évaluer ou transmettre » (Schneuwly, 1998 : 170). L'activité grammaticale en ce qu'elle inclut au sens large les dire et faire de l'enseignant et les tâches réalisées par l'apprenant, est donc nécessairement métalangagière puisque qu'elle permet à ce dernier de focaliser son attention sur le fonctionnement de la langue, et de se l'approprier en vue de favoriser ses propres productions langagières. Marie-Eve Damar décompose les activités grammaticales en activités de formalisation et en activités d'appropriation, les premières permettant « une connaissance explicite, ou tout au moins une focalisation d'attention » de l'apprenant sur l'élément grammatical (2009 : 64) alors que les secondes

4 Pour ce qui est du rôle de la conscience dans l'acquisition de la langue étrangère et des différentes problématiques qui en découlent, voir Damar, M.-E. (2009) qui en a fait un résumé très clair dans son chapitre 1.

visent à faire manipuler cet élément grammatical, au travers d'exercices d'application (contextualisés ou non) ou de production à visée communicative.

Pour comprendre et circonscrire finement l'activité grammaticale, il nous semble primordial de considérer le point de vue de l'enseignant en ce qu'il nous apporte un éclairage, et non des moindres, sur les visées et les modalités de transmission du savoir grammatical. A ce sujet, Germain et Séguin (1998), Beacco (2010) et Damar (2009) sont unanimes sur le fait que peu d'études, en réalité, sont consacrées aux discours grammaticaux des enseignants et aux savoirs qu'ils divulguent dans leurs cours. Cette contribution propose donc d'entrer dans l'activité grammaticale de la classe de langue par le regard que l'enseignant porte sur son action.

3. Les discours d'enseignants comme voie d'accès à l'enseignement du verbe : quelques considérations épistémologiques

S'intéresser à la pratique enseignante implique nécessairement de prendre en compte à la fois le versant observable de l'activité mais aussi son versant invisible, à savoir « les théories personnelles » de l'enseignant (Woods, 1996), ses « représentations, croyances, savoirs » (Cambra-Giné, 2003) ou plus globalement « ce qui sous-tend [son] action » (Cicurel, 2011). Notre étude s'inspire donc des recherches sur l'agir professoral⁵ en ce qu'elles permettent de mettre à jour, au travers du discours des enseignants, les soubassements cognitifs qui alimentent leurs pratiques professionnelles. Qui plus est, l'action humaine étant complexe à saisir puisqu'elle résulte de nombreux facteurs, il nous semble difficile d'analyser l'activité enseignante sans prendre en compte la parole des acteurs eux-mêmes sur leurs pratiques. C'est pourquoi, les discours écrits que nous avons recueillis sont le reflet d'une distanciation de l'enseignant sur une pratique de transmission particulière à savoir l'enseignement du verbe.

Dans notre cas, il s'agit de pratiques déclarées donc non attestées⁶. Bien que les recherches qui s'inscrivent dans ce courant s'appuient sur des « actions d'enseignement bien délimitées » (Cicurel, 2011 : 118), nous considérons qu'il est pertinent de s'en inspirer car « 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). En effet, Francine Cicurel précise que le recueil des verbalisations peut se faire au travers d'entretiens, après l'action-même ou au travers du visionnage de cette action afin d'éviter « des considérations trop générales sur l'enseignement qui excluraient alors un commentaire focalisé sur l'action située » (*ibid.* : 115). En ce qui nous concerne, nous cherchons au contraire à nous appuyer sur ces discours généraux puisqu'ils sont porteurs de représentations qui permettent à l'acteur enseignant « d'attribuer un sens à l'expérience, de guider les actions et les comportements » (Cambra Giné, 2003 : 207). Par conséquent, nous tentons d'accéder à l'enseignement du verbe par le sens que les acteurs-enseignants lui confèrent ; c'est pour cela que nous avons interrogés ces derniers sur la visée globale de l'enseignement du verbe en FLE.

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).

⁶ L'observation de pratiques effectives est prévue dans la suite du protocole de notre recherche doctorale.

4. Méthodologie du recueil de données⁷

4.1. Les informateurs

Entre janvier et avril 2015, nous avons recueilli un corpus constitué de 29 questionnaires écrits dont l'objectif initial était de dresser un état des lieux des pratiques enseignantes autour du verbe en FLE et précisément de sa morphologie. Cette première étape constitutive de notre recherche doctorale n'a pas pour objectif de procéder à une analyse quantitative des données mais plutôt de rassembler des éléments de nature qualitative et exploratoire pouvant orienter la suite de notre protocole.

Pour ce qui est du profil des informateurs, ces derniers enseignent en milieu universitaire dans des centres de langue française pour étrangers ou dans des départements universitaires de français à l'étranger. Le questionnaire leur a été transmis par courriel soit par le biais des responsables pédagogiques soit personnellement et a été complété de manière auto-administrée et anonyme. La grande majorité de ces enseignants-participants ont défini le français comme langue première⁸, ont obtenu un Master 2 en didactique du FLE⁹ et enseignent le FLE depuis plus de cinq ans¹⁰; nos informateurs sont donc considérés comme relativement outillés et expérimentés dans l'enseignement de la langue française pour allophones.

4.2. Le questionnaire

Concernant le contenu du questionnaire, il comporte trois grandes orientations. Tout d'abord, le premier axe tente de répertorier les ressources utilisées dans la conception et la réalisation des activités grammaticales afin d'identifier l'ancrage grammatical de ces outils (type de grammaire, nature des exercices, classification verbale, etc.). Quant au deuxième axe, il s'agit dans un premier temps de vérifier la présence de difficultés liées d'une part à l'apprentissage de la conjugaison (souvenirs d'apprenant) et d'autre part à l'enseignement de la conjugaison (expérience professionnelle) afin d'analyser la nature de ces obstacles. Dans un second temps, diverses questions ont pour objectif d'étudier les démarches didactiques employées pour favoriser l'acquisition de l'objet par les apprenants, notamment sur l'usage des tableaux de conjugaison, de la langue première des apprenants, des formes orales du verbe et du découpage linguistique des formes verbales. D'une manière plus globale, une question traite du ou des objectif(s) de l'enseignement de la conjugaison en FLE du point de vue des participants afin de situer sa finalité d'apprentissage. Enfin, le troisième axe favorise l'émergence des liens qu'opèrent ces enseignants avec les formations qu'ils ont reçues (initiale ou continue) et des éventuels changements de pratiques qu'ils ont réalisés dans leur enseignement de la conjugaison. Dans le cadre de cette contribution, nous nous appuyons tout

7 Précisons avant de présenter les informateurs et le questionnaire que cette étude prend place dans un processus de recherche doctorale sur l'enseignement de la conjugaison en FLE. Les questions posées traitent donc principalement de morphologie verbale mais les données recueillies, comme nous le verrons plus loin, nous poussent à considérer la composante morphologique comme constitutive d'un ensemble plus large.

8 Précisons que les autres langues premières données par quatre informateurs sont le roumain, l'espagnol et le cokwe.

9 Sept informateurs ont un Master 1 FLE.

10 Seuls quatre informateurs ont moins de cinq années d'expérience dans l'enseignement du FLE.

particulièrement sur les discours portant sur la finalité de l'enseignement de la conjugaison en FLE.

5. L'ancrage communicatif du verbe

5.1. La communication comme finalité d'enseignement/apprentissage du verbe

Sans surprise, nos enseignants-informateurs considèrent que l'enseignement du verbe est au service de l'élaboration d'un message entre deux locuteurs et qu'il contribue ainsi à atteindre la finalité ultime de l'apprentissage d'une langue étrangère : la communication. En effet, à la question *Pour vous, à quoi sert l'enseignement de la conjugaison en FLE ?*, ils répondent que « la conjugaison sert à mieux communiquer », à « mieux structurer les phrases pour une meilleure communication » et à « faire comprendre son intention ».

A l'inverse du FLM où l'enseignement du verbe a pour principale orientation l'acquisition des formes écrites, il s'agit alors en FLE de s'approprier l'usage de ces formes tant à l'oral comme à l'écrit dans le but de les réinvestir dans des situations de communication données. Par conséquent, les discours de nos enquêtés rejoignent les préconisations de Marie-Armelle Camussi-Ni et Annick Coatéval qui déclarent que « l'objectif ultime [de l'enseignement grammatical] n'est pas l'acquisition d'une compétence d'analyse mais d'une pratique de la langue » (2013 : 5). Ainsi, la vision pragmatique et utilitaire de l'enseignement du verbe est manifeste, ce dernier ne peut donc pas s'envisager pour lui-même.

5.2. La communication comme modalité d'enseignement/apprentissage du verbe

5.2.1. Enseigner en contexte communicatif

En situation de classe, l'ancrage communicatif du verbe se traduit par une volonté constante d'enseigner le verbe au travers de situations de communication authentiques qui « permettent une communication la moins artificielle possible » (Cuq, 2003 : 48). Cette considération est effectivement présente dans le discours de nos informateurs : « j'essaie de rendre la conjugaison la plus communicative possible et de l'enseigner en contexte », « je préfère enseigner la conjugaison en contexte », « enseigner la conjugaison dans l'action est plus facile à conceptualiser » ou encore « toujours relier la conjugaison à son emploi dans une situation concrète d'utilisation ». Autrement dit, le fonctionnement des formes verbales ne peut être dissocié de son utilisation en contexte communicatif.

Cette complémentarité est largement partagée, notamment par Patrick Charaudeau qui énonce ce va-et-vient entre langue et communication dans la préface de *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE* de Geneviève-Dominique De Salins : « décrire ces faits de langue exige alors de partir des notions de sens qui les originent et de mettre en regard les formes qui permettent de les exprimer » (1996 : 5). Ces propos sont aussi confirmés par Gérard Vigner qui déclare que « le FLE, pour une bonne partie de son orientation méthodologique, a très souvent choisi d'aborder la langue à partir des usages qu'en font des locuteurs, clairement identifiés, engagés dans une situation de communication. [...] il s'agit d'aborder la langue en situation » (2004 : 72). Ainsi, nos enseignants-informateurs tentent de reconstituer dans la salle de classe, un milieu d'acquisition naturelle de la langue, même si cela doit évidemment être apprécié lors de

pratiques effectives.

5.2.2. La production comme facteur d'acquisition

Concernant le processus d'apprentissage, nos informateurs mettent en avant l'intérêt d'acquérir le fonctionnement du système verbal au travers de la communication : « le verbe prend son sens et se mémorise par l'échange et la communication orale », « savoir les utiliser [les verbes] en contexte » ou encore « il faut une visée de communication et pas seulement apprendre des conjugaisons sorties du contexte réel ». Nous voyons là encore que la complémentarité du sens et de la forme apparaît essentielle, et que la contextualisation des formes verbales sert l'apprentissage.

Du point de vue acquisitionnel, outre les exercices d'application et de systématisation de style behavioriste que l'on retrouve dans bon nombre de manuels, il semblerait que nos enseignants-informateurs envisagent l'activité de production langagière comme un vecteur supplémentaire de procéduralisation du savoir¹¹. En effet, il est dit à ce sujet que la production « incite l'apprenant à développer les ressources grammaticales nécessaires ; (...) permet à l'apprenant de tester ses hypothèses ; (...) force l'apprenant à être attentif à la forme, car si l'on peut comprendre un énoncé sans en analyser la structure, la production linguistique exige une construction syntaxique » (Swain, 1985 cité par Damar, 2009 : 40). Autrement dit, les activités de réinvestissement communicatif présentes en fin de progression grammaticale, dont l'objectif est de donner à l'apprenant l'occasion d'utiliser ses connaissances en situation authentique d'usage de la langue, constituent non seulement des marques de l'apprentissage (l'enseignant peut s'appuyer sur les erreurs et ratés de la communication pour ajuster son enseignement grammatical) mais elles favorisent aussi l'acquisition de l'élément grammatical en question. Par conséquent, les discours de nos enseignants révèlent d'une part qu'il leur est difficile de dissocier la morphologie verbale des composantes syntaxique et énonciative de la langue puisqu'elles concourent toutes au même objectif : communiquer. D'autre part, il semble que la primauté est largement accordée aux savoirs procéduraux plutôt qu'aux savoirs déclaratifs. De ce fait, la dimension communicative de la langue est à la fois finalité et modalité de l'enseignement/apprentissage du verbe, en ce qu'elle est à la fois objet et moyen d'acquisition.

6. Vers l'observation effective des pratiques enseignantes : quel discours grammatical ?

Suite à l'évolution de l'enseignement/apprentissage des langues, nombre d'institutions et de didacticiens prônent aujourd'hui la dimension communicative dans l'apprentissage des langues étrangères et par là-même, imprègnent les discours des enseignants sur le verbe ; ce que nous avons observé ici. Toutefois, il nous semble intéressant de questionner la prédominance de la modalité communicative de l'enseignement de la langue¹², notamment du point de vue du processus de transmission des savoirs grammaticaux par l'enseignant (l'instruction guidée ou l'explicitation du fonctionnement grammatical). En effet, nos enseignants déclarent favoriser d'une part un input linguistique

11 La procéduralisation est le processus d'apprentissage qui vise à passer d'un savoir déclaratif à un savoir procédural.

12 Nous ne remettons pas en cause la finalité communicative de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère car c'est bien là un des objectifs de la plupart des apprenants de FLE qui plus est en milieu francophone, mais nous portons notre attention sur le discours grammatical de l'enseignant.

contextualisé qui s'inspirerait de l'exposition guidée¹³ plutôt qu'un input métalinguistique et considèrent d'autre part que les activités de production communicative constituent un réel vecteur d'acquisition de la langue. Selon nous, ces résultats sont à mettre en lien avec divers facteurs. En effet, la complexité intrinsèque au fonctionnement du verbe, les descriptions linguistiques peu opérationnelles en situation didactique et les attitudes dépréciatives des apprenants face à l'enseignement grammatical (ennui, culture éducative peu encline à la réflexion sur la langue) pourraient conduire nos enseignants à se diriger vers ce *tout* communicatif (exposition et production) plutôt que de se risquer à utiliser un discours grammatical relativement instable et auquel l'apprenant n'est peut-être pas réceptif. Bien entendu, cela reste à vérifier par l'observation du discours grammatical de l'enseignant tel qu'il s'actualise en situation réelle d'enseignement/apprentissage et l'apport des verbalisations de l'enseignant sur l'action réalisée, au travers de l'autoconfrontation, devrait nous permettre d'approfondir cette réflexion.

7. Conclusion

Les discours enseignants ont largement montré que l'enseignement du verbe prend place dans un ensemble communicationnel plus large, aussi bien dans l'objectif qu'il s'agit d'atteindre que dans les modalités de sa transmission. Comme l'énonce Marie-Christine Fougereuse, « il est évident que la grammaire fonctionne en synergie avec les autres composantes de la langue ; en ce sens, enseignants et chercheurs éprouvent des difficultés à l'isoler dans une visée analytique » (2001 : 166). En effet, l'enseignement du verbe en FLE peut difficilement se séparer d'une visée pragmatique en ce qu'il doit permettre à l'apprenant de communiquer en situation authentique et s'appuie sur une contextualisation permanente dans laquelle le discours grammatical de l'enseignant semble s'insérer, et qui permet ainsi à l'apprenant, par des activités d'exploitation communicative (Damar, 2009), de s'approprier des savoirs et savoir-faire grammaticaux. Cette pré-verbalisation des enseignants sur le verbe constitue une étape incontournable dans la description et la compréhension d'une pratique professionnelle, et nous permet d'établir une passerelle significative vers l'observation de situations didactiques réelles.

8. Bibliographie

Angoujard, A. (1996). *Maitrise 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 : Didier.

Cambra-Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.

Camussi-Ni, M.-A. et Coatéval. A. (2013). *Comprendre la grammaire, Une grammaire à l'épreuve de la didactique du FLE*. Grenoble : PUG.

Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues, Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.

Conseil de l'Europe (2001). *Le cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

Courtilon, J. (1985). Pour une grammaire notionnelle. *Langue française*, 68, 32-47.

¹³ Ce processus acquisitionnel « met l'accent sur la compréhension (...) mais avec une préoccupation grammaticale » (Damar, 2009 : 23).

- Cuq, J.-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Cle International.
- Damar, M.-E. (2009). *Pour une linguistique applicable. L'exemple du subjonctif en FLE*. Bruxelles : Peter Lang.
- Fougerouse, M.-C. (2001). L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère. *Etudes de linguistique appliquée*, 2(122), 165-178.
- Galatanu, O., Pierrard, M., Van Raemdonck, D., Damar, M.-E., Kemps, N. et Schoonheere, E. (dir). (2010). *Enseigner les structures langagières en FLE*. Bruxelles : Peter Lang.
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : Cle International.
- Germain, C. et Séguin, H. (1998). *Le point sur la grammaire*. Paris : Cle International.
- Gombert, J.-E. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 8, 41-55.
- Salins (de), G.-D. (1996). *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*. Paris : Didier.
- Schneuwly, B. (1998). Tout n'est pas métalangagier dans l'enseignement du français. La grammaire doit-elle être utile ? Dans J. Dolz & J.-C. Meyer (Ed.), *Activités métalangagières et enseignement du français* (p. 267-272). Berne : Lang.
- Vigner, G. (1984). *L'exercice dans la classe de FLE*. Paris : Hachette.
- Vigner, G. (2004). *La grammaire en FLE*. Paris : Hachette.
- Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice*. Cambridge: CUP