

2012-2013

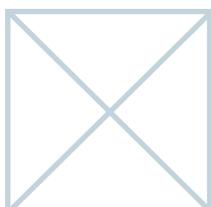
Master 2 FLE  
Formation en langues  
des adultes et mobilités

# L'ENSEIGNEMENT DE LA CONJUGAISON EN FLE

Les représentations et pratiques déclarées  
d'enseignants de français langue étrangère  
novices

**Noémie Guérif** |

sous la direction de  
M<sup>me</sup> Dominique Ulma |



Soutenu publiquement en octobre 2012

## REMERCIEMENTS

J'adresse mes sincères remerciements,

A ma directrice de mémoire, Dominique Ulma, pour ses précieux conseils et son accompagnement dans mes recherches et rédaction,

Aux étudiants et enseignants de FLE qui m'ont accordé de leur temps pour participer à mes enquêtes,

A Estefanía, sans qui je n'aurais pas eu la force d'aller au combat, qui m'a coachée et aidée sans relâche et avec franchise, grâce à elle je suis allée 'tout droit',

A Estelle pour m'avoir soutenue dans mes derniers efforts avec beaucoup de calme et de sérénité,

A tous mes collègues et amis du Master FLE de l'Université d'Angers, Mirsini, Benjamin, Charlotte, Sandie, Olivia et Marion grâce à qui l'été 2012 aura été moins rude,

A ma famille pour leurs encouragements et leur bienveillance et à ma sœur en particulier, pour son investissement dans les relectures.



# SOMMAIRE

INTRODUCTION .....	4
PARTIE 1 : LA CONJUGAISON EN FRANCAIS .....	9
1. « LE COMPLEXE DU VERBE » .....	9
1.1. « Parcours définitoire » du verbe .....	9
1.2. La morphologie verbale .....	12
1.3. Les composantes de la forme verbale .....	13
2. L'OBJET D'ENSEIGNEMENT : LA CONJUGAISON .....	22
2.1. L'Histoire de la conjugaison française .....	22
2.2. Les tableaux de conjugaison .....	26
2.3. En français langue maternelle .....	30
2.4. En français langue étrangère .....	34
3. UN CONCEPT INTERDISCIPLINAIRE : LES REPRESENTATIONS .....	40
3.1. Les représentations sociales .....	40
3.2. Concepts voisins : attitudes & croyances .....	43
3.3. Les représentations professionnelles .....	44
PARTIE 2 : METHODOLOGIE DU RECUEIL DE DONNEES .....	49
1. DEMARCHE ET PROTOCOLE .....	49
2. TERRAIN D'ENQUÊTE .....	52
2.1. Choix des informateurs .....	52
2.2. Présentation des informateurs .....	53
2.3. Contexte institutionnel .....	56
3. TECHNIQUES D'ENQUÊTE .....	58
3.1. Une subjectivité inhérente .....	58
3.2. Choix du questionnaire .....	60
3.3. Choix de l'entretien .....	64
PARTIE 3 : L'ANALYSE DES DONNEES .....	71
1. UNE INFLUENCE EVIDENTE DE LA TRADITION DIDACTIQUE .....	71
1.1. La complexité du système verbal .....	71
1.2. La nécessité d'une mémorisation des paradigmes verbaux .....	73
1.3. La classification traditionnelle des verbes .....	78
2. UN PARADOXE METHODOLOGIQUE ? .....	82
3. UNE FORMATION INITIALE INSUFFISANTE .....	87
3.1. Un réel besoin de formation .....	87
3.2. Des attentes homogènes (et illusoire ?) .....	91
CONCLUSION .....	96
BIBLIOGRAPHIE .....	98
ANNEXES .....	106
ANNEXE 1 : TABLEAU DES FRÉQUENCES DES VERBES : VERBES 1 À 30 .....	107
ANNEXE 2 : LES PROFILS DES INFORMATEURS DU QUESTIONNAIRE .....	108
ANNEXE 3 : LE QUESTIONNAIRE .....	109
ANNEXE 4 : LA SYNTHÈSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE .....	111
ANNEXE 5 : LES PROFILS DES INFORMATEURS DE L'ENTRETIEN .....	116
ANNEXE 6 : LA CONVENTION DE TRANSCRIPTION .....	117
ANNEXE 7 : LES TRANSCRIPTIONS DES ENTRETIENS .....	118
TABLE DES ILLUSTRATIONS .....	141
TABLE DES TABLEAUX .....	142

## INTRODUCTION

Dans le cadre du Master 2 professionnel *Formation en Langue des Adultes et Mobilités*, j'ai réalisé un travail de recherche universitaire sur les pratiques d'enseignement de la conjugaison des professeurs de français langue étrangère novices.

Selon le *Petit Robert* (2008), « conjuguer un verbe, c'est réciter ou écrire, dans un ordre convenu, les différentes formes que prend ce verbe d'après les voix, les modes, les temps, les nombres et les personnes. L'ensemble de ces différentes formes s'appelle *conjugaison* ». Le terme *conjugaison* peut sembler désuet aujourd'hui, mais il se cache souvent derrière des cours de langue intitulés *renforcement linguistique* ou plus généralement *grammaire*. Avant d'être transposée dans le domaine didactique, la conjugaison relève du champ de la linguistique descriptive puisqu'elle prend son origine dans l'étude de la morphologie verbale. Toutefois, cette dernière 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). L'étude des formes verbales fait donc 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).

Ayant été en charge d'un cours de renforcement linguistique au Centre d'études de la langue française pour étrangers de l'université d'Angers (CeLFE), bon nombre d'interrogations au sujet de l'enseignement/apprentissage de la conjugaison ont surgi non seulement lors de la préparation et la réalisation de ces séances didactiques mais aussi lors de discussions entre collègues. J'ai alors constaté que nous étions souvent insatisfaits du réinvestissement des savoirs et savoir-faire linguistiques liés à la forme verbale dans les productions des étudiants. Nous nous interrogeons donc fréquemment sur nos manières d'enseigner la conjugaison française et nous étions pour la plupart démunis face à ces constatations.

Il n'est pas rare d'entendre ou de voir, pendant les passations ou corrections d'examens de DELF-DALF<sup>1</sup>, des apprenants étrangers de niveau B2 hésiter ou trébucher sur un verbe au présent de l'indicatif, temps verbal normalement acquis aux niveaux A1 et A2 selon le *Référentiel pour le Cadre Européen Commun* de l'Alliance française (2008). Les didacticiens Serge MELEUC et Nicole FAUCHARD, fervents défenseurs d'un renouveau dans la didactique de la conjugaison en français langue maternelle déclarent « aberrant de devoir refaire de cycle en cycle les mêmes types d'activités, de revoir indéfiniment les mêmes questions, comme si aucun effet de construction, de stratification des connaissances n'était possible » (1999 : 6).

Ces réflexions, à la fois en français langue étrangère ou français langue maternelle (désormais nommés respectivement FLE et FLM), nous conduisent donc à nous interroger sur la réelle efficacité de nos pratiques professionnelles quant à la transmission de ce savoir grammatical que représente la morphologie verbale. Dans le présent travail, nous nous placerons du côté de l'enseignant de FLE novice et nous chercherons au travers de cette enquête, à examiner si les difficultés en matière d'enseignement de la conjugaison française sont tangibles et vérifiables afin de pouvoir situer la source de ces difficultés. Par conséquent, nous analyserons les pratiques d'enseignement de la morphologie verbale déclarées par des professeurs de FLE novices et nous tenterons de comprendre les raisons qui sous-tendent ces pratiques. Notre problématique est la suivante :  **dans quelle mesure la morphologie verbale en tant qu'objet d'enseignement est-il source de difficultés chez les professeurs de FLE novices ?**

A cet effet, une démarche de nature hypothético-déductive a été mise en place au travers de laquelle nous formulons les hypothèses suivantes. De nombreux chercheurs ont étudié et décrit le fonctionnement du système verbal dans les années 1960, notamment A. MARTINET (1958) et J. DUBOIS (1967). Si ces observations et descriptions de la langue ont permis de nettes avancées dans la compréhension du système verbal, il n'en reste pas moins

---

<sup>1</sup> Diplôme d'Etude de la Langue Française (DELF), Diplôme Approfondi de la Langue Française (DALF)

que son « application pédagogique » (PINCHON & COUTE, 1981 : 9) apparaît limitée. A l’instar de H. BESSE & R. PORQUIER qui affirment que « la grammaire traditionnelle reste la vulgate des professeurs » (1991 : 49), nous formulons l’hypothèse que les professeurs de français novices, en ce qui nous concerne dans le cadre du français langue étrangère, seraient influencés par la tradition didactique de la conjugaison.

Depuis ses débuts, l’enseignement/apprentissage du FLE a été traversé par de nombreuses méthodologies<sup>2</sup>, avec plus ou moins de succès et ont toutes tenté de rénover l’approche de la langue. En effet, avec l’avènement de l’approche communicative à partir des années 1970, la langue n’est plus seulement une connaissance en soi mais s’apparente à un outil que l’apprenant utilise pour interagir, tant à l’oral qu’à l’écrit. Ainsi, les professeurs de FLE novices seraient au cœur d’un paradoxe méthodologique, situé au carrefour de la composante linguistique et de la composante communicative de la langue.

Enfin, à l’instar de D. ULMA & S. LEPOIRE-DUC qui déclarent que « le domaine du verbe est (...) pour les élèves comme pour les maîtres, le lieu de toutes les insécurités » (2010 : 11), nous remarquons qu’il en est de même pour les professeurs de FLE nouvellement diplômés face à leurs apprenants étrangers. Ainsi, nous pouvons en déduire que la formation initiale de ces professeurs novices ne répondrait pas à leurs besoins.

Afin de confirmer ou d’infirmer nos hypothèses, nous recueillerons dans un premier temps les déclarations de dix étudiants du Master FLE professionnel de l’Université d’Angers, par la passation de questionnaires écrits. Dans un second temps, nous récolterons grâce à des entretiens semi directifs, les témoignages de cinq professeurs de FLE récemment diplômés qui exercent dans un centre de langue universitaire. Ces démarches de type qualitatif nous permettront de mettre en relief les représentations des professeurs de FLE novices à l’égard de la conjugaison au travers des

---

<sup>2</sup> En ce qui nous concerne, le mot *méthodologie*, utilisé au singulier ou au pluriel, « désigne des constructions méthodologiques d’ensemble historiquement datées qui se sont efforcées de donner des réponses cohérentes, permanentes et universelles à la totalité des questions concernant les manières de faire dans les différents domaines de l’enseignement/apprentissage des langues » (CUQ, 2003 : 166).

pratiques enseignantes qu'ils déclarent, dans l'objectif de connaître l'origine de leurs difficultés.

Ainsi, notre recherche s'inscrit dans plusieurs disciplines de référence. D'abord dans le domaine de la linguistique définie comme l' « étude objective, descriptive et explicative de la structure, du fonctionnement et de l'évolution dans le temps des langues naturelles humaines » (MOUNIN, 1974 : 204). Etant donné que nous travaillerons sur le verbe comme objet d'enseignement, le domaine de la didactique du français, généralement « entendu comme discipline de recherche portant sur l'enseignement – apprentissage du français » (REUTER, 2002 : 22), encadre aussi nos travaux. G. VERGNAUD définit la didactique comme les « processus de transmission et d'appropriation des connaissances en vue de les améliorer. Elle étudie ainsi les conditions dans lesquelles des sujets apprennent ou n'apprennent pas, en portant une attention particulière aux problèmes spécifiques que soulève le contenu des savoirs et savoir-faire dont l'acquisition est visée » (1992 : 119). Cette définition, issue de la didactique des mathématiques, semble pertinente pour notre enquête car elle met en exergue le contenu du savoir, c'est-à-dire, l'objet d'enseignement en lui-même, ce qui fait écho à notre objet d'étude, la morphologie verbale. Enfin, il me semble bon de faire appel au champ de la sociolinguistique, discipline des sciences du langage qui « analyse des faits linguistiques en relation avec les faits sociaux » (CUQ, 2003 : 223) car nous analyserons les représentations des enseignants de FLE novices sur la conjugaison française.

Dans le cadrage théorique, nous présenterons la morphologie verbale, en l'abordant dans un premier temps dans son contexte linguistique et dans un second temps dans son contexte didactique. Nous exposerons aussi le concept de représentations puisque c'est au travers des discours de nos informateurs que nous aurons accès à notre objet de recherche. Dans la deuxième partie, nous présenterons notre problématique et nos hypothèses et nous décrirons et justifierons la méthodologie et les démarches utilisées pour mener notre enquête. La troisième partie sera consacrée à l'analyse des données recueillies qui nous permettront donc de valider ou d'invalider nos trois hypothèses en réponse à la problématique posée en début d'introduction.

Enfin, dans une perspective professionnelle, des préconisations didactiques seront formulées afin d'apporter d'éventuelles remédiations aux problèmes soulevés.

# PARTIE 1 : LA CONJUGAISON EN FRANÇAIS

Dans cette première partie, nous aborderons notre objet d'étude, la conjugaison selon différents points de vue. Tout d'abord, nous tenterons de caractériser une notion linguistiquement complexe : le verbe. Ensuite, nous verrons la place qui lui est accordée en classe en tant qu'objet d'enseignement. Nous dresserons d'abord un rapide historique de la conjugaison dans l'enseignement de la langue française, puis nous verrons la place qu'elle occupe aussi bien en français langue maternelle qu'en français langue étrangère aujourd'hui. Enfin, nous terminerons par la définition du concept de représentations, d'abord sociales et ensuite professionnelles.

## 1. « LE COMPLEXE DU VERBE »

Le verbe est avec le nom, une catégorie grammaticale importante de la langue française. Il n'est pas simple d'aborder cette notion, d'où ce titre<sup>3</sup> qui met en exergue l'aspect composite du verbe. Tout d'abord, nous allons tenter d'en donner une définition, ensuite nous l'aborderons dans une perspective morphologique pour enfin analyser les composantes de la forme verbale.

### 1.1. « Parcours définitoire » du verbe

D'après nos lectures, le verbe serait une notion difficile à caractériser, d'où notre titre « parcours définitoire »<sup>4</sup> emprunté à D. ULMA & S. LEPOIRE-DUC et approprié à notre essai de clarification du concept. Les dictionnaires et encyclopédies définissent le verbe de manière succincte et approximative. Selon le *Petit Robert* (2002), le verbe est un « mot qui exprime une action, un état, un devenir ». Le *Littré* (1994) le caractérise comme « un mot qui affirme l'existence d'une personne ou d'une chose, ce qu'elle fait ou ce qu'elle

---

<sup>3</sup> Notre titre *Le complexe du verbe* est emprunté au colloque organisé par Episteverb, à l'IUFM de Lyon, école interne de l'Université Claude Bernard Lyon 1, les 30 et 31 mai 2012, sur les approches linguistiques, didactiques, socio et psycholinguistiques du verbe.

<sup>4</sup> LEPOIRE-DUC, S, ULMA, D, « Le verbe tel qu'il s'enseigne, le verbe tel qu'il se dit à l'école primaire : regards croisés d'enseignants et d'élèves sur le concept de verbe », Actes du XIème colloque international de l'AIRDF, « Quelle progression curriculaire en français ? », Université de Liège et AIRDF, 26-28 août 2010, p. 234.

éprouve, ou plus abstraitement, mot qui indique l'existence d'un attribut dans un sujet ». Quant au *Trésor de la Langue française informatisé*, le verbe désigne un « mot exprimant un procès, un état ou un devenir, variant dans de nombreuses langues, en nombre, en personne et en temps et ayant pour fonction syntaxique de structurer les termes constitutifs de l'énoncé »<sup>5</sup>.

Nous remarquons une certaine progression dans ces trois définitions, du plus simple au plus complexe. La première, issue d'un dictionnaire d'usage courant, caractérise le verbe du point de vue de son sémantisme, autrement dit du procès<sup>6</sup> qui désigne « le sémantisme propre à la catégorie verbale » (RIEGEL, PELLAT & RIOUL, 1994 : 244). La seconde définition, extraite d'une encyclopédie, part aussi du sens en précisant toutefois que le verbe peut caractériser non seulement une personne mais aussi une chose. Ces deux définitions pourraient aussi être attribuées au nom, ce qui montre bien l'obscurité qui règne autour du verbe (par exemple : le nom *course* exprime aussi une action et la *beauté* peut s'appliquer à une chose comme à une personne). Concernant la troisième définition, elle ajoute que le verbe organise l'énoncé, or une phrase ou un énoncé peuvent exister sans le verbe comme par exemple la traditionnelle phrase nominale (Quelle perte de temps !). Le *TLFI* signale aussi que le verbe est une forme fléchie c'est-à-dire qu'il varie en nombre, personne et en temps, ce que nous verrons dans une prochaine partie. Par ailleurs, le *TLFI* ne le précise pas de manière explicite mais indique que le verbe ne revêt pas les mêmes caractéristiques dans toutes les langues. En effet, certaines langues comme par exemple le chinois, ne déclinent pas leur verbe alors que les langues issues du latin comme le français, l'espagnol et le portugais entre autres ont gardé cette spécificité à savoir la variation de la forme verbale.

---

<sup>5</sup> *TLFI*, « Verbe », disponible sur <<http://atilf.atilf.fr>>, consulté le [27.09.12]

<sup>6</sup> « En grammaire traditionnelle, et au niveau le plus élémentaire, le verbe d'action est la catégorie spécifique du procès envisagé comme un processus dynamique se déroulant dans le temps. (...) En linguistique, le procès peut être simplement défini comme étant le contenu sémantique du prédicat. Ainsi dans la phrase : *l'enfant joue au ballon*, on considère que (...) le second membre *joue au ballon*, représente le procès » (POUGEOISE, M, 1996, *Dictionnaire de didactique de la langue française*, Paris : Armand Colin, pp. 348-349).

D. LEEMAN-BOUIX définit le verbe par sa différence car « c'est le seul mot à varier sa terminaison (sa désinence) selon ce qu'on appelle communément le temps et la personne » (1994 : 19). La *Grammaire méthodique du français* (1994 : 244) précise cette caractéristique en affirmant qu'il est préférable parmi le lot de caractéristiques attribuées au verbe, de l'identifier d'abord par sa morphologie, autrement dit par ses changements de formes beaucoup plus nombreux que pour d'autres catégories grammaticales. En effet, le nom ne possède que deux formes fléchies (singulier, pluriel) et quatre formes fléchies pour l'adjectif (singulier, pluriel, masculin, féminin) alors que le verbe possède 88 formes. Le calcul ci-dessous extrait des recherches de S. MELEUC et repris par C. TISSET, montre clairement l'ampleur des variations que subit le verbe.

Si l'on additionne toutes les formes de tous les temps et de tous les modes, on obtient un inventaire de 6 personnes à multiplier par 13 formes (les temps des modes personnels : 8 pour l'indicatif + 3 pour le subjonctif + 2 pour le conditionnel = 13 formes), soit 78, auxquelles on peut ajouter 6 formes pour l'impératif + 4 formes pour les modes non personnels, soit 88 (sans compter les formes du passif, les temps surcomposés et les formes pronominales...) (TISSET, 1999 : 4).

Le verbe varie autant, notamment du fait de sa terminaison. Cette dernière se compose de marques qui possèdent une signification en elles-mêmes. Patrick CHARAUDEAU, connu pour son ouvrage la *Grammaire du sens et de l'expression*, déclare que « le verbe se signale par un ensemble de marques qui le met en relation de dépendance avec diverses classes conceptuelles : marques de la personne (...), marques du nombre, marques du temps et de l'aspect et marques du mode » (1992 : 35). Ces caractéristiques de marques peuvent alors se catégoriser.

En effet, G. PETIT propose d'approcher le verbe selon deux angles différents, « soit en référence à ses propriétés logico-sémantiques, soit en privilégiant une approche plus linguistique » (2004 : 61). Les attributs logico-sémantiques correspondent au vocabulaire et au sens alors que l'approche linguistique se réfère aux « spécifications morphologiques ou contextuelles » (2004 : 61). Ces mêmes propriétés sont présentes dans la catégorisation des attributs du verbe de D. ULMA & S. LEPOIRE-DUC. Effectivement, ces dernières ont défini une typologie du verbe basée sur des catégories

sémantique, syntaxique, morphologique et énonciative. Ainsi, le verbe possède des « valeurs temporelles, mentales et aspectuelles » et est affecté par des « flexions modales et temporelles, de personne et de nombre » (LEPOIRE-DUC & ULMA, 2010 : 234). Le bon usage du temps verbal dépend du contexte énonciatif dans lequel se trouve le verbe conjugué. Les attributs syntaxique et sémantique, correspondent respectivement « à la valence du verbe (...) qui permet de comprendre sa place stratégique » (*Ibid.*) et à la notion de procès<sup>7</sup>. Nous remarquons donc à l’instar des deux didacticiennes, que le verbe ne peut se définir qu’au travers d’un « faisceau de propriétés » (*Ibid.*) ; toutefois, l’attribut morphologique du verbe nous concerne tout particulièrement et mérite d’être approfondi.

## 1.2. La morphologie verbale

D’un point de vue étymologique, le terme *morphologie* est issu du grec *morphè* : *forme* et *logos* : *discours* et signifie littéralement la forme du discours. Au début du XX<sup>ème</sup> siècle, F. de SAUSSURE a décrit la langue comme un système composé de signes, ces derniers étant constitué d’un signifié et d’un signifiant<sup>8</sup>. D’une part, le signifié correspond au concept, à l’image renvoyée par le signe et d’autre part le signifiant se réfère à l’enveloppe acoustique du signe (« la partie matérielle du signe »<sup>9</sup>). Ainsi, la morphologie qui est une branche de la linguistique, étudie la composition des mots. Elle analyse le signifiant, en examinant les variations d’une même forme (par exemple le verbe) car ces variations ont une signification, autrement dit un signifié d’où la plus petite unité linguistique significative de la langue appelée *morphème*.

---

<sup>7</sup> « En grammaire traditionnelle, et au niveau le plus élémentaire, le verbe d’action est la catégorie spécifique du procès envisagé comme un processus dynamique se déroulant dans le temps. (...) En linguistique, le procès peut être simplement défini comme étant le contenu sémantique du prédicat. Ainsi dans la phrase : *l’enfant joue au ballon*, on considère que (...) le second membre *joue au ballon*, représente le procès » (POUGEOISE, M, 1996, Dictionnaire de didactique de la langue française, Paris : Armand Colin, pp. 348-349).

<sup>8</sup> SAUSSURE, F, 1916, *Cours de linguistique générale*.

<sup>9</sup> TLFi, « signifiant », disponible sur <www.atilf.fr>, consulté le [07.10.12]

« Traditionnellement, par morphologie, (...), on entend la science des différentes formes qu'un mot est susceptible de revêtir en raison de phénomènes de flexion (...) ou de dérivation » (ROBERT, 2008 : 134). La morphologie se divise donc en deux branches dont l'objet d'étude diffère : la morphologie flexionnelle et la morphologie dérivationnelle. La première se consacre aux phénomènes d'ordre grammatical et décrit les flexions nominales et verbales, à savoir « la variation en genre et en nombre de l'adjectif et du substantif » et « la variation en personne, temps, mode et aspect des verbes » (CUQ, 2003 : 170). La seconde s'attache aux phénomènes d'ordre lexical et explique « les phénomènes d'affixation (préfixation et suffixation) et la composition, entraînant la composition de nouvelles unités lexicales » (*Ibid.*). En ce qui nous concerne, retenons que le morphème flexionnel apporte des informations grammaticales et que « ceux qui sont exclusivement liés aux radicaux verbaux constituent un ensemble spécifique » (HUOT, 2001 : 186), qu'on appelle *désinences* ou *terminaisons*, propres à la forme verbale.

### 1.3. Les composantes de la forme verbale

La forme verbale, de par ses propriétés et caractéristiques intrinsèques, est graphiquement reconnaissable. « Il apparaît que toute forme verbale peut être expliquée à partir d'un schéma dans lequel différents éléments se succèdent, de gauche à droite, dans un ordre contraint » (*Ibid.* : 116). Le tableau suivant permet de visualiser cette théorie (*Ibid.*):

1	2	3	
RADICAL	VOYELLE	MORPHEMES FLEXIONNELS	
	THEMATIQUE	MODE/TEMPS	NOMBRE/PERSONNE

Illustration 1 : Schéma de la forme verbale

D'un point de vue terminologique, on nomme généralement les morphèmes flexionnels « par les termes de *désinences*, dans la tradition étymologique, ou de *terminaisons*, dans les ouvrages pédagogiques » (*Ibid.* : 118). Quant aux termes de *base* et de *radical*, ils désignent l'« élément fondamental du verbe » (RIEGEL, PELLAT & RIOUL, 2004 : 245); toutefois, les deux mots ne sont pas nés du même courant. D'une part, le premier est issu

de la *Grammaire structurale du français* (1967) de J. DUBOIS et se réfère plutôt à un traitement oral du verbe et d'autre part, le radical relève plutôt d'une analyse écrite et traditionnelle. Ce dernier est un « morphème lexical qui donne au verbe sa signification » (POUGEOISE, 1996 : 123) alors que la base désigne clairement la partie du verbe à laquelle on ajoute une terminaison. Dans la lignée de nombreux didacticiens actuels, nous utiliserons le terme de *base* dans notre travail car la morphologie verbale relève avant tout d'un traitement oral de la langue. S. GEROLIMICH & I. STABARIN rejoignent notre propos en affirmant que « le français présente à l'oral et à l'écrit deux systèmes morphologiques différents mais c'est la morphologie de l'écrit qui représente la difficulté la plus importante puisque le français n'a pas une orthographe phonétique » (2007 : 152).

### 1.3.1. La base

La forme de la base « est unique pour beaucoup de verbes, notamment ceux du type *chanter* ; elle varie selon le temps, la personne et le nombre pour certains verbes, notamment les plus fréquents » (RIEGEL, PELLAT & RIOUL, 2004 : 245). C-B BENVENISTE estime qu'« un radical est considéré comme totalement régulier s'il n'a qu'une seule forme, qui reste stable tout au long de la conjugaison » (2002 : 13). Concernant les verbes dits irréguliers qui sont généralement les plus usuels tels que *être, avoir, aller, pouvoir, savoir, faire, etc.*, « l'ensemble de ce type de verbes joue sur l'opposition de quatre ou cinq bases » (MELEUC & FAUCHARD, 1999 : 63). Retenons le *Dictionnaire des fréquences du TLF* et le *Français Fondamental* qui ont établi la liste des verbes les plus usités dans les situations de communication en français, le premier à l'écrit et le second à l'oral (cf. Annexe 1, p. 107, *Tableau des fréquences des verbes : verbes 1 à 30*).

### 1.3.2. La désinence

En ce qui nous concerne, nous ne prendrons pas en compte la voyelle thématique qui relève de l'évolution de la langue du latin à nos jours et qui n'apporte pas d'éléments pertinents à notre travail. De ce fait, nous la considérons comme partie intégrante de la base. Pour ce qui est de la désinence, elle se colle à la fin de la base ; elle est alors un « suffixe

flexionnel ou désinentiel », en opposition aux suffixes dérivationnels qui « servent à former de nouveaux termes à partir des radicaux » (DUBOIS & al, 1999 : 455).

La désinence se divise en deux parties : d'une part, les marques de mode et de temps et d'autre part, les marques de nombre et de personne. Les marques de mode/temps se situent toujours avant la marque de personne et de nombre lorsque les deux marques sont dissociables. Par exemple, « dans *chant-ai-t*, la désinence s'analyse en un élément *-ai-* marquant l'imparfait et un élément *-t* marquant la troisième personne du singulier » (RIEGEL, PELLAT & RIOUL, 2004 : 246). Cependant, certaines terminaisons ne sont pas isolables, comme l'exemple qui suit : « dans *il a, ils ont*, les formes *a* et *ont* sont inanalysables, même si l'on reconnaît dans la seconde un *-t* de personne » (*Ibid.*).

### a) Les marques de mode

Le système verbal français compte cinq modes généralement partagés entre les modes impersonnels : l'infinitif ainsi que le participe et les modes personnels : l'indicatif, le subjonctif, l'impératif et traditionnellement le conditionnel qui dans la *Grammaire méthodique du français*, « est intégré à l'indicatif en raison de ses caractéristiques formelles et sémantiques » (*Ibid.* : 287).

Le mode traduit « le type de communication institué par le locuteur entre lui et son interlocuteur ou l'attitude du sujet parlant à l'égard de ses propres énoncés » (DUBOIS & al, 1999 : 306). On peut donc en déduire que le mode est étroitement lié à la situation d'énonciation. Par ailleurs, *mode* et *modalité* apparaissent étymologiquement proches, cette dernière faisant partie intégrante de l'énonciation et que P. CHARAUDEAU caractérise comme « le pivot » de l'énonciation « dans la mesure où c'est elle qui permet d'explicitier ce que sont les positions du sujet parlant par rapport à son interlocuteur, à lui-même et à son propos » (1992 : 572). Afin de clarifier nos dires, prenons l'exemple de l'indicatif qui traduit souvent la modalité de la réalité contrairement au subjonctif qui laisse transparaître la modalité de la virtualité.

Cependant, les auteurs de la *Grammaire méthodique du français* formulent deux critiques. D'une part, « l'identification des modes aux modalités ne permet pas de caractériser chacun d'eux par des propriétés vraiment distinctives » (RIEGEL, PELLAT & RIOUL, 2004 : 288). En effet, les modes infinitif et participe qui n'ont pas besoin de pronoms personnels, ne manifestent aucune modalité particulière. D'autre part, « les modes des verbes et les modalités ne coïncident pas » car « une modalité peut s'exprimer de diverses façons » et « un même mode peut exprimer diverses modalités » (*Ibid.*). Les exemples de phrases suivants, extraits de l'ouvrage cité précédemment mettent en relief d'abord la modalité « d'éventualité soumise à une condition » (*Ibid.*), exprimée par des modes distincts : « Si vous preniez une aspirine, vous n'auriez plus mal à la tête (mode indicatif) / Prenez une aspirine, vous n'aurez plus mal à la tête (modes impératif et indicatif) ». Et ensuite, le mode subjonctif qui exprime « la volonté, le souhait, le doute, la crainte » avec les exemples « je veux, je souhaite, je doute, je crains qu'il vienne » (*Ibid.*).

Après avoir tenté d'aborder les modes selon le sémantisme qu'ils dégagent, procédons à une catégorisation différente et regardons-les maintenant dans une perspective morphologique. Il s'agit donc de répertorier et de décrire d'une part, les modes personnels et d'autre part, les modes impersonnels. Premièrement, les modes personnels comme leur nom l'indique, regroupent ceux qui « distinguent les personnes au moyen de désinences spécifiques » (*Ibid.*) à savoir les modes indicatif, subjonctif et impératif. Ajoutons que les modes personnels ne « situent pas de la même façon le procès dans le temps » (*Ibid.*). En ce qui concerne le mode indicatif, il possède « le système temporel le plus complet » (*Ibid.*) car c'est le seul mode capable de placer le procès du verbe sur l'ensemble de la ligne chronologique, à savoir dans le passé, le présent et l'avenir. Par exemple, *il a plu hier* (passé composé) / *il pleut aujourd'hui* (présent) / *il pleuvra demain* (futur) ; ces trois temps appartiennent au mode indicatif et désignent une temporalité différente.

Deuxièmement, les modes impersonnels constitués des modes infinitif et participe ne « varient pas selon la personne grammaticale » (GREVISSE &

GOOSSE, 2008 : 980) et possèdent des propriétés respectivement similaires au nom et à l'adjectif ; de ce fait, à l'inverse des modes personnels, ceux-là « ne sont pas aptes à situer le procès dans le temps » (RIEGEL, PELLAT & RIOUL, 2004 : 288). Nous percevons une certaine illusion dans le titre donné à ces modes dits impersonnels, qui de surcroît n'expriment pas la temporalité, ils sont donc aussi « intemporels » (*Ibid.*). Il faut nuancer cette dernière précision puisqu'il existe l'infinitif dit passé qui indique généralement une action accomplie et le participe passé, qui porte la charge lexicale de la forme verbale composée.

### **b) Les marques de temps**

Avant toute chose, il est bon de procéder à une remarque d'ordre lexical à propos du terme de *temps*. Bon nombre de chercheurs et linguistes s'accordent à dire que ce mot est ambigu en français car il recouvre deux notions linguistiquement différentes. En effet, le temps indique non seulement « l'ensemble des trois moments de la *durée* que sont le présent, le passé et l'avenir ou futur » (DAGNEAUD, 1965 : 230) mais aussi « le paradigme grammatical qui l'exprime » (HUOT, 2001 : 116). Cette imprécision linguistique peut porter à confusion puisque « le temps dénoté et le temps grammatical ne coïncident pas nécessairement » (RIEGEL, PELLAT & RIOUL, 2004 : 289). Prenons l'exemple d'un récit biographique dans lequel on peut trouver la phrase suivante : *Il meurt le 23 août 1887*. On voit bien que le présent utilisé comme temps grammatical ne se réfère pas au moment représenté, qui se situe bien dans le passé. Comme l'indiquent RIEGEL, PELLAT & RIOUL, « une même époque peut être indiquée par des temps verbaux différents et inversement, un même temps verbal peut situer le procès dans des époques différentes » (2004 : 288).

La langue anglaise, quant à elle, ne rencontre pas cette difficulté puisqu'elle a attribué le terme *time* pour la première définition (la durée) et pour la seconde, d'ordre grammatical, le mot *tense*. Afin de remédier à cette imprécision linguistique, les grammairiens J. DAMOURETTE & E. PICHON ont soumis l'expression *tiroir verbal* dans leur ouvrage *Des mots à la pensée* :

*essais de grammaire de la langue française* (1949) pour se référer au temps grammatical du verbe et ainsi éviter toute confusion.

Pour conclure notre présentation des marques de temps, il est bon de préciser que « tout l'énoncé contribue à la localisation temporelle, qui n'est pas assurée par le seul verbe » (RIEGEL, PELLAT & RIOUL, 2004 : 291). De ce fait, le verbe n'est pas le seul indicateur temporel dans la phrase ou dans le texte car des adverbes et des compléments du verbe exprimant une temporalité peuvent aussi y contribuer (demain, aujourd'hui, à la fin de l'été, etc.).

### c) L'aspect verbal

Nous venons de détailler les catégories morphologiques du verbe que sont les marques de mode et de temps ; qu'en est-il de la notion d'aspect verbal, si problématique en français ? Longtemps ignorée et réservée aux langues slaves ou russe, la notion d'aspect a été introduite par le linguiste G. GUILLAUME qui a largement contribué à l'intégrer dans l'analyse de la langue française au début du XX<sup>ème</sup> siècle (*Ibid.* : 290).

Selon M. POUGEOISE, « la notion d'aspect longtemps ignorée en français, ne constitue pas à proprement parler une catégorie grammaticale car elle se confond souvent avec les marques formelles du temps » (1996 : 60). En effet, le temps de la forme verbale revêt deux interprétations : « une représentation externe à l'idée verbale (marquée par le temps de conjugaison) et une représentation interne »<sup>10</sup>, cette dernière étant relative à la notion aspectuelle du verbe.

L'aspect exprime différentes oppositions dont nous en reprenons quelques unes extraites de la *Grammaire méthodique du français* (2004 : 293-296) :

- Accompli / Inaccompli : les formes verbales simples indiquent une action en cours alors que les formes verbales composées signalent une action achevée (*il mange une pomme / il a mangé une pomme*)

---

<sup>10</sup> ULMA, D, 2010, « Le verbe : l'aspect », polycopié distribué en Master 2 FLE.

- Perfectif / Imperfectif : en français, c'est le sens du verbe qui porte cette opposition. Ajoutons que les verbes dits perfectifs ne peuvent pas accepter de compléments exprimant la durée ; *trouver longtemps* est incorrect au contraire de *chercher longtemps*.

Entrer, sortir, naître, mourir, atteindre, trouver, (...) sont nécessairement perfectifs : une fois son terme atteint, le procès qu'ils expriment ne peut être prolongé, mais il peut être éventuellement recommencé (il devient alors cyclique : *elle sort tous les soirs*). Inversement, aimer, attendre, courir, nager, regarder (...) sont imperfectifs : le procès ne comporte pas de limitation intrinsèque (RIEGEL, PELLAT & RIOUL, 2004 : 294).

- Sécant / Non sécant : cette distinction est utile pour certains temps verbaux car elle permet de poser une borne finale au procès (aspect non sécant). Le passé simple exprime cet aspect non sécant : *Jean entra à 3h*. « Le procès est situé de façon globale par rapport au repère temporel [ici 3h] et il est enfermé dans des limites » (*Ibid.*). A l'inverse, « l'imparfait de l'indicatif exprime l'aspect sécant : dans *Julien lisait*, le procès comporte deux parties, l'une réelle et l'autre virtuelle, et il n'est pas délimité par des bornes précises » (*Ibid.* : 294).
- Inchoatif / Terminatif : « Ces deux aspects se situent à l'intérieur des limites du procès. L'inchoatif saisit le procès immédiatement à son début alors que le terminatif le saisit juste avant sa limite finale » (*Ibid.* : 295). L'aspect peut aussi se manifester par une périphrase verbale ou par des semi-auxiliaires : *commencer à*, *se mettre à* + *infinitif* / *finir de*, *cesser de* + *infinitif*.

Comme nous venons de le voir, l'aspect ne s'exprime pas toujours grâce aux temps verbal mais aussi au travers du sémantisme du verbe. Par exemple, le préfixe *re-* indique l'aspect itératif (*commencer / recommencer*). Cette notion d'aspect est complexe et la présentation qui en est faite dans le présent travail n'est pas exhaustive.

#### **d) Les marques de personne et de nombre**

Tout d'abord, « le verbe est avec le pronom, la seule espèce de mots qui distingue la personne » (HUOT, 2001 : 114). La notion de personne se réfère aux participants de la communication : un individu-émetteur délivre un

message à un autre individu-récepteur. En ce qui nous concerne, la personne s'exprime au travers des pronoms personnels (au singulier : *je, tu, il* et leurs pluriels : *nous, vous, ils*) qui se manifestent aussi « dans la catégorie verbale par des marques en accord avec la *personne* du sujet » (DUBOIS & al, 1999 : 356). Par conséquent, le sujet du verbe impose sa marque de personne qui peut aussi bien s'apparenter à une chose qu'à une véritable personne.

Au début du XX<sup>ème</sup> siècle, E. BENVENISTE a développé et expliqué la situation d'énonciation qu'il caractérise comme « la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » (BENVENISTE, 1966 : 80). Dans une perspective énonciative, on compte trois personnes « définies par leur relation à l'acte de communication : la première personne est « celui qui parle, la deuxième *celui à qui on s'adresse* et la troisième, *celui qui est absent* » (*Ibid.* : 118), cette dernière étant clairement opposée aux deux premières car elle ne fait pas partie de l'interaction.

Par ailleurs, la notion de personne n'est pas si facile à comprendre comme nous le signale S. CHARTRAND. En effet, cette didacticienne met en relief la difficulté de ce que recouvrent les pronoms personnels dans certaines situations de communication ; par exemple, le *vous* « n'est pas toujours le pluriel de *tu* » lorsqu'il s'agit du vouvoiement (2011a : 12).

Quant au nombre, « le verbe connaît l'opposition du singulier et du pluriel ; il tient son nombre de son sujet avec lequel il s'accorde » (RIEGEL, PELLAT & RIOUL, 2004 : 244). Ainsi, la désinence flexionnelle du verbe porte aussi la marque du nombre. Prenons l'exemple suivant : « La cigogne est de retour. Les cigognes sont de retour. » (*Ibid.*). Les marques de la personne et du nombre sont jointes, « la première impliquant la seconde » (*Ibid.*). Nous nous appuyons sur la *Grammaire méthodique du français* pour présenter les marques de personne et de nombre.

PERS.	ECRIT	ORAL	EXEMPLE	SAUF
P4	-ons	[ɔ̃]	nous dans-ons	
P5	-ez	[e]	vous dans-ez	vous faites, vous êtes, vous dites
P6	-t		ils von-t	
	-nt		ils aime-nt	
	-ent		ils finiss-ent	
P2	-s	[∅] <sup>11</sup>		Impératif présent des verbes du type <i>chanter</i>
	-x		tu veu-x	
P3	-t		il fini-t	
	∅		il va, il a	

Illustration 2 : Les marques de la personne et de nombre

Quant à P1, « elle s’oppose aux autres personnes différemment à l’oral et à l’écrit. A l’oral, elle se confond souvent (sauf en cas de liaison) avec les autres personnes du singulier et la troisième personne du pluriel. A l’écrit, la première personne du singulier est assez souvent distinguée des autres » (RIEGEL, PELLAT & RIOUL, 2004 : 247-248).

Pour conclure, les auteurs ajoutent que « si les oppositions de temps sont bien assurées à l’oral et à l’écrit, les distinctions de personne et de nombre sont moins bien effectuées par les désinences verbales à l’oral » (*Ibid.* : 248). Par conséquent, les pronoms personnels ont une fonction discriminative » (GEROLIMICH & STABARIN, 2007 : 156) c’est-à-dire qu’ils ont souvent le rôle de signaler la personne et le nombre. En français, ils sont donc obligatoires à l’inverse de certaines langues comme l’espagnol ou l’italien.

---

<sup>11</sup> A l’oral, précisons que P2 et P3 sont identiques sauf en cas de liaison avec ce qui suit le verbe (*tu vas à la maison / il va à la maison*).

## 2. L'OBJET D'ENSEIGNEMENT : LA CONJUGAISON

Après avoir situé notre objet d'étude dans son domaine linguistique et scientifique, nous le retrouvons maintenant dans son contexte didactique. Dans un premier temps, nous tracerons un rapide historique de la conjugaison dans l'enseignement de la langue française. Dans un second temps, nous présenterons le système verbal transposé sous sa forme didactique, c'est-à-dire les tableaux de conjugaison. Enfin, nous nous intéresserons à la conjugaison en situation d'enseignement/apprentissage en français langue maternelle (FLM) et en français langue étrangère (FLE).

### 2.1. L'Histoire de la conjugaison française

Avant d'entrer dans l'enseignement de la conjugaison à proprement parlé, précisons à l'instar de M. LUSETTI, que la complexité de la langue française a été reprise dans les arts et les lettres à des fins humoristique ou artistique. D'une part, au XVII<sup>ème</sup> siècle, Molière accentue l'infériorité de ses personnages de servantes et de paysans par des répliques théâtrales contenant des formes verbales volontairement erronées. D'autre part, les écrivains réalistes et naturalistes du XIX<sup>ème</sup> siècle « choisissent aussi le verbe pour donner à entendre la voix du peuple » (2008 : 108) en se démarquant de la norme prescrite.

Selon A. CHERVEL, chercheur français spécialisé dans le domaine de l'Histoire de l'éducation, « l'enseignement de la morphologie verbale au XVII<sup>ème</sup> et au XVIII<sup>ème</sup> siècle baigne dans une atmosphère d'insécurité linguistique » (2006 : 382). En effet, à cette époque, la langue française n'est pas encore tout à fait unifiée et les provinciaux emploient des variétés de français, appelées dialectes et patois qui résistent « à la pénétration de la langue nationale » (*Ibid.*). Il n'était pas rare d'entendre ou de lire des formes aujourd'hui incorrectes telles que *je vas* ou *il cueillira* (*Ibid.*).

La naissance de la conjugaison française, en tant qu'objet d'enseignement, remonte au début du XIX<sup>ème</sup> siècle, avec la publication du premier ouvrage pédagogique de conjugaison en 1800 (ULMA & LEPOIRE-DUC, 2010 : 10). Quelques décennies plus tard, en 1843, le très célèbre

*Dictionnaire usuel de tous les verbes français* de Bescherelle est édité<sup>12</sup>. Cet ouvrage intègre les différents paradigmes temporels de bon nombre de verbes et accompagnera pléthore d'écoliers tout au long de leur scolarité et cela encore aujourd'hui.

Au cours du XIX<sup>ème</sup> siècle, qu'A. CHERVEL caractérise comme le siècle de « l'inflation éditoriale » (ULMA & LEPOIRE-DUC, 2010 : 10), de nombreuses grammaires sont publiées et de vastes réflexions sont menées sur l'enseignement de la langue française en France. Pendant les XIX<sup>ème</sup> et XX<sup>ème</sup> siècles, les maîtres d'écoles enseignaient la grammaire uniquement pour que les élèves écrivent correctement et cela en raison de la grammaire scolaire traditionnelle qui avait pour ambition de consolider l'orthographe grammaticale des élèves (CHERVEL, 1973). En effet, la grammaire et l'orthographe étaient fortement liées, cette dernière n'étant que « l'application graphique des règles grammaticales » (*Ibid.* : 86). CHERVEL déclare que la grammaire traditionnelle s'apparente à un « conservatoire du bon usage » (*Ibid.* : 87).

Certains pédagogues et linguistes vont remettre en cause l'utilité des grammaires, comme le Père GIRARD, pédagogue suisse, qui affirme que la langue s'acquiert par la pratique et la communication et déclare que « les grammaires sont les plaies de l'éducation tout en pensant la servir » (GIRARD, 1844 : 29 cité par BISHOP, 2010 : 22). Il sera rejoint plus tard par le linguiste français M. BREAL qui « prône un appui sur les connaissances spontanées que les élèves ont de la langue » (BISHOP, 2010 : 21) et donc sur l'usage qu'ils en font en dehors de la classe.

Ces réflexions annoncent le début de la méthodologie directe qui ouvre le XX<sup>ème</sup> siècle et se fonde sur l'interdiction de la langue maternelle dès le début de l'apprentissage (CUQ & GRUCA, 2005 : 256). En effet, la méthodologie directe est fortement influencée par la méthode naturelle qui préconise la communication avec les natifs pour apprendre une langue

---

<sup>12</sup> CHERVEL, A, 1999, *Les Grammaires françaises, 1800 – 1914, répertoire chronologique*, University of Toronto, disponible sur <<http://projects.chass.utoronto.ca/langueXIX/chervel/>>, consulté le [10.09.12]

étrangère, autrement dit la reproduction de conditions d'acquisition naturelle d'une langue.

Il faudra toutefois attendre le milieu du XX<sup>ème</sup> siècle pour que l'Institut National de Pédagogie (INP) décide de se pencher sur une éventuelle rénovation de l'enseignement de la grammaire. En effet, suite à la seconde guerre mondiale et à l'instauration de V<sup>ème</sup> république, l'école se démocratise et accueille presque tous les enfants en 6<sup>ème</sup>; obligeant donc l'Etat à modifier ses programmes scolaires pour adapter le niveau scolaire requis en fin de cours moyen (BISHOP, 2010 : 22).

En 1966, le projet d'instruction ROUCHETTE est novateur puisqu'il décide de « dépasser l'enseignement traditionnel » (...) faisant fond sur la réflexion abstraite pour améliorer l'expression afin de mettre en œuvre un enseignement de la grammaire par les structures de phrase » (Projet : 64 cité par BISHOP, 2010 : 23). De ce fait, ces résolutions modifient le travail de l'élève qui devient alors un petit grammairien puisqu'il « observe, analyse, induit, conclut » (BISHOP, 2010 : 23).

Le projet d'instruction prévoit de se baser sur la langue orale pour analyser la langue écrite<sup>13</sup> car « c'est dans la parole que la langue s'élabore et s'enracine » (Projet : 60 cité par BISHOP, 2010 : 23). Cependant, cette tentative d'innovation qui aurait pu amener un changement radical dans l'enseignement de la grammaire française, tant du point de vue des contenus que de la pédagogie, sera jugée incomplète puisqu'aucun fondement scientifique ne l'encadre, « ne permettant pas aux maîtres de prendre de la distance avec la grammaire scolaire traditionnelle » (BISHOP, 2010 : 23).

Suite à cette tentative, à la fin des années 1960, des linguistes français comme J. PEYTARD et E. GENOUVRIER vont prendre part aux travaux de l'INP dans l'objectif de continuer cette rénovation de l'enseignement grammatical. Ces travaux vont mettre en relief deux

---

<sup>13</sup> « L'enseignement grammatical est conçu comme une observation de la langue orale. Refusant les démarches analytiques et l'application des règles, il est préconisé, au contraire, de partir de l'usage, de s'imprégner des formes et de les réutiliser, pour finir par le découpage des phrases (...). La communication devient un objectif tant éducatif que social ou démocratique » (BISHOP, 2010 : 23).

approches de la grammaire qui sont aujourd’hui encore en vigueur, à savoir les grammaires explicite et implicite, cette dernière étant héritée du français langue étrangère, domaine qui prend de l’ampleur à cette même époque. «Une progression est envisagée qui va d’une approche intuitive [implicite] au cours élémentaire, devenant réflexive [explicite] au cours moyen » (BISHOP, 2010 : 24). L’approche implicite se fait au moyen d’exercices structuraux<sup>14</sup> alors que l’approche explicite intègre une terminologie « résolument scientifique » et des activités de manipulation de « substitution, permutation, commutation » à l’intérieur de la phrase (BISHOP, 2010 : 24).

Bien que cette rénovation ait laissé des traces dans l’enseignement grammatical actuel, les autorités publiques abandonnent le projet qu’elles estiment complexe à mettre en place du fait des théories linguistiques sous-jacentes. En effet, les théories de l’énonciation développées par E. BENVENISTE et la linguistique fonctionnaliste menée par A. MARTINET ont tout de même marqué l’enseignement du français à l’école avec des notions comme « la prise en compte des registres ou du concept d’énoncé » et « la décomposition par groupes syntagmatiques » (*Ibid.*).

La linguistique en progressant a posé des problèmes fondamentaux. La nouveauté et la richesse de ses points de vue, la profondeur de ses investigations, les perspectives qu’elle ouvre justifient le point d’intérêt qu’elle suscite. Mais force est de reconnaître que l’on en reste aux tâtonnements pour ses applications à l’école élémentaire.<sup>15</sup>

Par conséquent, à partir des années 70, l’enseignement grammatical relève d’une « double tendance » (BISHOP, 2010 : 25), à savoir d’une part l’observation de la langue et l’importance de la communication, héritées des apports de la linguistique énonciative et d’autre part, l’« apprentissage par

---

<sup>14</sup> « Sous l’influence des études linguistiques, des exercices beaucoup plus systématiques qui conduisent au maniement automatique des principales structures phoniques et grammaticales », aussi bien à l’oral qu’à l’écrit, sans contextualisation, ont été créés sous la méthodologie audio-orale dans les années 1950 (REQUEDAT, F, 1966, *Les exercices structuraux*, Paris : Hachette, 4<sup>ème</sup> de couverture)

<sup>15</sup> « Instructions relatives à l’enseignement du français à l’école élémentaire », B.O n°46, 07/12/1972 cité par BISHOP, M-F, 2010, « La rénovation de la grammaire scolaire, une impossible transposition », *Synergies France*, n°6, p. 24.

cœur des règles et des exemples » (BISHOP, 2010 : 25), issus de la grammaire scolaire traditionnelle.

Pour conclure ce survol historique, à partir des années 1980, le ministère de l'éducation français est fortement préoccupé par l'illettrisme qui ne cesse d'augmenter en France. Ainsi, il décide de faire de la maîtrise de la langue française une priorité nationale (BISHOP, 2010 : 25) en considérant que la grammaire n'est qu'un outil pour lire et écrire.

Cette brève présentation de l'évolution de la conjugaison et plus généralement de la grammaire, nous a permis de prendre conscience que l'enseignement du français langue maternelle a hérité d'un lourd passé grammatical que nous pouvons aussi mesurer au travers des tableaux de conjugaison.

## 2.2. Les tableaux de conjugaison

Le système verbal que nous avons décrit auparavant se base sur les marques de mode, de temps et de personne et se retrouve dans la sphère didactique sous la forme de tableaux qu'on appelle tableaux ou tables de conjugaison<sup>16</sup>. « Ces tableaux à deux entrées portent le plus souvent en ordonnée temps (simples, composés et parfois surcomposés) et personnes (je, tu, il) et en abscisse modes personnels et non personnels (infinitif et participe) » (BESSE & PORQUIER, 1991 : 50).

De nombreux ouvrages de grammaire, de manuels de français langue maternelle ou langue étrangère intègrent ces tables de conjugaison. Le plus connu d'entre eux qui présente la totalité de la conjugaison française est le *Bescherelle Conjugaison* (1997), mais il existe aussi le *Larousse Conjugaison* ou le *Bled* qui recensent l'ensemble des paradigmes verbaux pour environ dix mille, voire douze mille verbes pour le premier. Quant aux méthodes<sup>17</sup> de français langue étrangère, peu importe le niveau, elles consacrent toujours

---

<sup>16</sup> « Cette représentation est ancienne puisqu'on trouve déjà des tableaux de conjugaison chez les Sumériens, dix-huit siècles avant notre ère (AUROUX, 1994 : 56). Le terme français de table – plus ancien en ce sens que tableau – date du XVI<sup>ème</sup> siècle » (BLANCHE-BENVENISTE, 2002 : 13).

<sup>17</sup> Méthode étant pris, ici, comme synonyme de manuel pédagogique.

quelques pages finales à la conjugaison de certains verbes usuels<sup>18</sup>. Aujourd'hui, avec l'avènement d'Internet, le *Conjugeur*<sup>19</sup> ou le site québécois *Le devoir conjugal*<sup>20</sup> apparaissent aussi comme des pages souvent sollicitées lorsque les étudiants travaillent sur ordinateur. Grâce à ces outils, on obtient une réponse fiable, facilement et rapidement.

Les tableaux, ou tables de conjugaison, sont faits pour résumer tout un savoir, à la façon des tables de multiplication ou des tables des matières. Ces tableaux, qui contiennent seulement quelques verbes modèles *chanter, sortir, croire*, ou d'autres, et qui sont divisés en autant de cases qu'il y a de modes, temps et personnes, devraient permettre de déduire toutes les formes possibles de tous les verbes de la langue. Il y a là comme un vertige de la connaissance. (BENVENISTE, 2002 : 13)

Comme l'indique G. VIGNER, le tableau souvent utilisé en grammaire, a pour objectif de résumer et de clarifier la norme ou la règle. « Un certain nombre de savoirs sur la langue peuvent être rassemblés sous forme de tableaux (...) qui semblent constituer la présentation la plus pure, la plus dégagée de toute théorie grammaticale de la langue » (2004 : 119).

Cependant, en ce qui nous concerne, ces tableaux de conjugaison sont des illusions. En effet, certains temps verbaux souvent intégrés aux tableaux, s'emploient peu ou prou à l'oral comme le passé simple. Il en est de même pour des verbes tels que *moudre, ployer* ou *surseoir* qui ont leur conjugaison dans le *Bescherelle* mais dont nous pourrions interroger leur pertinence au vu de leur faible fréquence d'usage. Enfin, d'autres verbes ne peuvent pas occuper la totalité des paradigmes tels que le verbe *gésir* qui fléchit uniquement au participe présent, aux indicatifs présent et imparfait<sup>21</sup>. Par conséquent, nous rejoignons les propos de C.-B. BENVENISTE qui déclare : « pour le dire dans les termes de Saussure, ces tableaux représentent

---

<sup>18</sup> Prenons comme exemple l'ensemble de la collection *Alter Ego* (Ed. Hachette FLE), du niveau A1 aux niveaux C1-C2 qui intègrent systématiquement des tableaux de conjugaison dans ses pages finales.

<sup>19</sup> [www.leconjugeur.fr](http://www.leconjugeur.fr)

<sup>20</sup> <http://www.pomme.ualberta.ca/devoir/>

<sup>21</sup> « *Gésir* est défectif aux autres temps et modes » extrait du *Larousse de la conjugaison*, p. 60.

idéalement le niveau de la langue, mais ne disent rien du niveau des usages en discours » (BENVENISTE, 2002 : 13).

Non seulement les tableaux ne reflètent pas la réalité de la langue mais ils ne prennent en compte qu'un versant de la langue, à savoir le versant écrit et négligent totalement le versant oral. Pourtant, l'écart entre la langue écrite et la langue orale est grand, comme nous le montre A. ANGOUJARD en prenant comme exemple le verbe régulier *aimer* et déclare qu'« aux 72 formes écrites (...) ne correspondent que 47 formes orales, par exemple, *aime, aimes, aiment* notent la seule forme orale [ɛm] » (1996 : 187). Par conséquent, la plupart des tableaux de conjugaison ne font aucun lien entre la forme écrite et la forme orale comme « le dictionnaire des verbes de Bescherelle [qui] ne donne jamais la prononciation (...), seuls les manuels les plus récents présentent à la fois le code oral, transcrit avec l'API et le code écrit » (PINCHON & COUTE, 1981 : 13). On peut donc en déduire que « la pratique courante de l'apprentissage des conjugaisons ne s'attache qu'aux formes écrites du verbe » (*Ibid.*). La prédominance de la langue écrite au détriment de la langue orale montre bien qu'il s'agit de connaître les formes verbales afin de pouvoir les transcrire selon les normes prescrites et donc de savoir les orthographier.

A l'école, les élèves sont fréquemment amenés à apprendre par cœur les paradigmes verbaux en fonction des exigences du programme. Etant donné que le verbe possède un très grand nombre de formes fléchies, ce qui fait de lui la catégorie grammaticale qui varie le plus, « on croit nécessaire de faire apprendre un grand nombre de tables de conjugaison afin que les élèves puissent correctement les utiliser » (TISSET, 1999 : 4). De ce fait, l'enfant ou l'étudiant doit être capable de mémoriser « 88 formes par verbe » (*Ibid.*), ce qui constitue une tâche totalement incommensurable. Même si la plupart des chercheurs et didacticiens désapprouvent la mémorisation abusive des tables de conjugaison, d'autres comme « BOUTAU (1996) et CHERBEL (2006) reconnaissent le rôle essentiel de la pratique du paradigme verbal à l'école (la récitation des verbes) » (ROUBAUD & ACCARDI, 2009 : 2).

Aujourd'hui, les recherches en matière d'enseignement/apprentissage de la conjugaison française ont montré que les tableaux de conjugaison sont

« rébarbatifs » et s'apparentent à un véritable « labyrinthe » (WILMET, 2002 : 29). C-B BENVENISTE stipule qu'il faut prendre en compte trois éléments pour tenter de rapprocher le modèle des tableaux de conjugaison à de vraies situations de communication, soit « l'extension de la conjugaison, la régularité des formes et la fréquence d'emploi » (2002 : 14). Il est vrai que les verbes les plus irréguliers sont les plus fréquemment utilisés tels que *avoir*, *être*, *aller*, *faire*, etc. En outre, elle ajoute aussi que « le lien entre fréquence, morphologie et sens apparaît nettement<sup>22</sup> » (BENVENISTE, 2002 : 20). Elle recommande alors de « rentabiliser »<sup>23</sup> les tableaux de conjugaison en ayant toujours à l'esprit l'utilisation du verbe en contexte.

En guise de conclusion, « les tableaux de conjugaison, à la manière des tables de multiplication, présentent l'objectif terminal, souvent sublimé et jamais atteint. Ces tableaux constituent à la fois la forme, la finalité et l'un des critères majeurs d'une maîtrise linguistique supposée totale du bien parler-écrire » (DAVID & RENVOISE, 2010 : 65). En effet, nous constatons finalement que le tableau de conjugaison s'est transformé en objet de savoir au détriment d'une véritable compréhension du système verbal. Par conséquent, un « glissement imperceptible »<sup>24</sup> est opéré du savoir procédural au savoir déclaratif, autrement dit du savoir faire au savoir *tout court*. Bon nombre de chercheurs, didacticiens et professeurs s'accordent à dire que les « dictionnaires, répertoires de conjugaison, manuels de grammaire »<sup>25</sup> sont certes des ouvrages de référence mais ils ne doivent constituer qu'un outil de consultation au service de la langue et de la communication.

---

<sup>22</sup> « Il suffirait de comparer deux verbes comme *voir* et *scruter* pour faire contraster leurs caractéristiques, *voir*, très fréquent, très irrégulier dans sa conjugaison et très polysémique dans sa signification, *scruter*, très rarement utilisé, très régulier et d'emploi très limité » (BLANCHE-BENVENISTE, 2002 : 20).

<sup>23</sup> Présentation de l'article de BENVENISTE, C-B, 2009, « Structure et exploitation de la conjugaison des verbes en français contemporain », *Le Français Aujourd'hui*, « Le verbe, de la phrase au discours », n°139, sommaire, p. 1.

<sup>24</sup> Expression issue d'échanges avec Mme D. ULMA

<sup>25</sup> ULMA, D, 2011, *Les variations morphologiques du verbe, la conjugaison*, photocopié distribué en Master 2 FLE.

## 2.3. En français langue maternelle

### 2.3.1. A l'école primaire

Bien que les programmes scolaires aient beaucoup évolué depuis le début du XX<sup>ème</sup> siècle, deux grands concepts sont abordés à l'école élémentaire s'agissant de l'étude de la langue : le nom et le verbe. Depuis les programmes de 2008, la notion de verbe est enseignée aux élèves dès l'âge de six ans, soit en classe de CP et connaît une progression en classe de CE1 ; « une progression grammaticale pour le cycle 2 (classes de CP et de CE1) précise pour la première fois que l'élève de CP (...) doit être capable de reconnaître les noms et les verbes et les distinguer des autres mots » (ROUBAUD & GOMILA, 2012 : 1). C. TISSET précise que « dès la deuxième année d'école élémentaire, l'art de la conjugaison est enseigné comme une discipline à part entière » (TISSET, 1999 : 10). En effet, les textes officiels et les manuels scolaires « orientent les critères choisis pour identifier le verbe et la liste des verbes à apprendre » (ROUBAUD & ACCARDI, 2009 : 2). « La maîtrise des temps verbaux en primaire est inscrite pédagogiquement au registre des apprentissages fondamentaux. Elle s'entend sur le plan flexionnel (identifier et produire les différentes formes d'une conjugaison) qu'orthographique (entre autre distinguer les désinences homophones) » (VAGUER & LAVIEU, 2004 : 9).

Généralement, la première approche du verbe consiste à lui donner une définition et donc de répondre à la question suivante : *qu'est-ce qu'un verbe ?* Ensuite, au travers d'un axe chronologique, le professeur des écoles ou le manuel de grammaire présentent les différents temps de la conjugaison et enfin la mémorisation des différentes formes verbales constitue la dernière étape de cette progression. « La progression traditionnelle que l'on trouve dans les manuels de grammaire (...) est claire : on définit rapidement le verbe, on structure l'axe du temps pour y superposer les temps de la conjugaison, on fait apprendre les différentes formes temporelles » (TISSET, 1999 : 10).

Par conséquent, on remarque que la découverte du verbe en contexte scolaire se réalise par une approche sémantique, « en enseignant aux élèves qu'on le reconnaît parce qu'il indique une action » (TISSET, 1999 : 10). Le

critère morphologique, à savoir la flexion du verbe, est intégré dans certains ouvrages de grammaire mais ne semble pas adapté aux capacités cognitives d'un enfant de sept ans, comme le souligne Carole TISSET, « la seule définition acceptable du verbe est donc la définition morphologique (...) Attention ! Elle n'est pas compréhensible, ni même perceptible, par un enfant de CE1 » (1999 : 10).

Avant de découvrir ce concept, les élèves dont le français est la langue maternelle, ont déjà des connaissances sur leur propre langue puisqu'ils l'utilisent, entre autres dans leur environnement familial. Dans son article, D. BASSANO tente de démontrer que l'acquisition des « catégories linguistiques abstraites » (2010 : 28) par le jeune enfant est un processus qui n'est pas déterminé à l'origine mais se construit grâce à ses « expériences verbales où interagissent prédispositions, capacités d'apprentissage et de traitement, et stimulations de l'environnement » (*Ibid.*).

Dans la plupart des cas, l'enfant venant à l'école parle (sa langue maternelle) et est donc muni d'un certain bagage linguistique, de certaines connaissances implicites concernant :

- l'ordre des mots : \*une parle fille
- la structure sémantique : \*une table aboie
- la structure syntaxique : \*Pierre aime à Marie » (ESHKOL, 2005 : 18).

Tout au long de l'école primaire, « l'élève va passer d'une compréhension orale et intuitive de la langue à une perception de celle-ci rationalisée et formalisée » (PETIT, 2005 : 51). Par conséquent, afin de pouvoir entrer dans l'analyse d'une langue écrite, même si les normes de cette dernière peuvent lui sembler « étrangères » (VARGAS, 2009 : 29 cité par LEPOIRE-DUC & ULMA, 2010 : 9), il peut « s'appuyer sur [ses] connaissances intuitives de l'oral » (ROUBAUD & ACCARDI, 2009 : 7). Bien que ce savoir intuitif ne permette pas toujours d'avoir accès à la langue écrite, en raison des différences existantes entre les deux, comme par exemple

l'homophonie<sup>26</sup> de nombreuses formes verbales, l'élève doit donc « adopter une posture distanciée par rapport aux usages de la langue » (LEPOIRE-DUC & ULMA, 2010 : 9). En effet, la réflexion sur la langue requiert d'avoir « un certain degré d'abstraction face à l'objet langue » (ROUBAUD & ACCARDI, 2009 : 8) pour s'engager dans « une réflexion métalinguistique<sup>27</sup> » (LEPOIRE-DUC & ULMA, 2010 : 9). En effet, à l'école, la langue se transforme en objet d'analyse tandis « qu'elle n'était jusque là qu'un moyen de communication » (ESHKOL, 2005 : 18).

Quant aux manuels de français, G. PETIT nous apprend qu'ils visent non seulement à renforcer l'acquisition de la langue chez l'élève mais aussi à lui inculquer des connaissances métalinguistiques sur celle-ci. De plus, les programmes scolaires du Ministère de l'Éducation Nationale rejoignent le deuxième objectif, à savoir, « produire chez l'élève une culture de la langue, supposée garantir à terme l'intégration et la viabilité économique et sociale de l'apprenant » (PETIT, 2004 : 54). On en déduit donc que l'acquisition de la langue, dans un but communicatif, est à la charge, entre autre de la famille et des différentes interactions sociales.

### 2.3.2. Tendances actuelles

Concernant l'école élémentaire, Carole TISSET prône la « pratique intuitive » (1999 : 11) qui applique « le principe que tout acte définit une pensée », cette dernière devant être verbalisée. La verbalisation qualifie un « oral *pour apprendre* et non pas *à apprendre* parce qu'il sert avant tout à

---

<sup>26</sup> « Deux ou plusieurs mots qui se prononcent de la même façon, mais qui s'écrivent différemment, sont dits homophones. Homophonie désigne cette ambiguïté phonique, qui est levée par recours à la forme écrite ; exemple : pair, père, paire » ou dans le domaine du verbe : chantais, chantait, chantaient. (POTTIER, B, (dir.), 1973, *Le langage*, Paris : Centre d'Étude et de Promotion de la Lecture, p. 184)

<sup>27</sup> Pour Gombert, il existe deux courants dans la réflexion métalinguistique : « l'un est centré sur des recherches définissant le métalinguistique comme renvoyant à *la connaissance qu'il a des traits et des fonctions du langage* (1990 : 13) et l'autre courant cherche à caractériser l'activité métalinguistique *au cours même du traitement du langage*, comme correspondant à un *contrôle délibéré* », LAROUSSE, « Métalinguistique - Développement des compétences métalinguistiques chez des enfants de six à douze ans », disponible sur <[http://www.larousse.fr/encyclopedie/article/Laroussefr\\_-\\_Article/11000976](http://www.larousse.fr/encyclopedie/article/Laroussefr_-_Article/11000976)>, [consulté le 08.10.12]

construire les savoirs en interaction ; donc un oral qualifié de *réflexif* »<sup>28</sup>. Elle préconise ainsi une approche socioconstructiviste car les élèves construisent leur apprentissage, en étant bien sûr guidés par l'adulte expert, selon le principe d'étayage, terme propre à ce courant pédagogique.

En fin de cycle 3, les enfants parviennent à justifier l'appartenance à la classe des verbes en formulant un certain nombre de caractéristiques comme le changement de forme qui indique un changement de temps. La définition morphologique arrive en fin de parcours mais elle a été, élaborée par les enfants eux-mêmes et non imposée par l'enseignant. (TISSET, 1999 : 11).

En somme, la verbalisation permet tantôt à l'élève de se rendre compte de ses propres apprentissages tantôt à l'enseignant de vérifier les progrès de son groupe. Durant cette phase de réflexion sur la langue, les objectifs sont d'après Iris ESHKOL, « de profiter des atouts qu'a un enfant en arrivant à l'école, d'amener un enfant à réfléchir sur sa langue maternelle et à exprimer son raisonnement, de faire participer les élèves activement au cours de grammaire » (2005 : 34).

Toutefois, ce travail grammatical basé sur une démarche active de l'apprenant ne semble pas si évident pour les professeurs des écoles ou enseignants de français, qui selon C. VAGUER & B. LAVIEU, « sont trop peu ou mal formés à la réflexion proprement linguistique pour oser risquer de prendre leurs distances avec une doxa qui constitue leur unique culture dans le domaine » (2004 : 11). Cette doxa<sup>29</sup> qui correspondrait aux démarches pédagogiques dites traditionnelles, à savoir la transmission de « règles toutes faites, des exercices de répétition ou d'application de ce qui a été appris par cœur » (VAGUER & LAVIEU, 2004 : 9) est vivement critiquée par de

---

<sup>28</sup> JAUBERT & REBIÈRE, 2002 cité par HEBERT, M, « L'oral réflexif dans les cercles littéraires entre pairs : vers quels indices de progression ? », *Actes du XIème colloque international de l'AIRDF, « Quelle progression curriculaire en français ? »*, Université de Liège et AIRDF, 26-28 août 2010, p. 338.

<sup>29</sup> « Ensemble plus ou moins homogènes d'opinions (confuses ou non), de préjugés populaires ou singuliers, de présuppositions généralement admises et évaluées positivement ou négativement, sur lesquelles se fonde toute forme de communication, sauf par principe (...) les communications scientifiques » WIKIPEDIA, *Doxa*, <http://fr.wikipedia.org/wiki/Doxa>, consulté le [11.09.12]

nombreux chercheurs. Toutefois, comme l'indique G. PETIT, certaines caractérisations du verbe<sup>30</sup>, alors qu'elles sont inappropriées voire scientifiquement contestables, sont toujours en vigueur parce qu'aucune autre proposition didactique n'a été jugée plus efficace (2004 : 52). Pour conclure, l'enseignement/apprentissage de la conjugaison en français langue maternelle tente aujourd'hui d'introduire les apports de la linguistique afin de renouveler les descriptions du verbe et les démarches pédagogiques à l'égard de notre objet d'étude : la conjugaison française.

En guise de conclusion, l'enseignement de la conjugaison en français langue maternelle a deux visées principales : la découverte des formes verbales à l'écrit et surtout la consolidation des usages selon des normes prescriptives. Abordons maintenant la place de la conjugaison dans l'enseignement/apprentissage de la conjugaison en français langue étrangère.

## **2.4. En français langue étrangère**

Dans un premier temps, nous ferons part des difficultés des apprenants étrangers face à l'objet d'apprentissage que constitue la conjugaison française. Dans un second temps, nous évoquerons la place de la conjugaison dans l'enseignement du français langue étrangère au travers de deux principaux courants didactiques : la méthodologie traditionnelle et l'approche communicative.

### **2.4.1. Les difficultés des apprenants étrangers**

Avant toute chose, précisons que les apprenants étrangers abordent la langue cible au travers du prisme de leur langue première, « il faut constater que l'adolescent ou l'adulte perçoit toujours, à quelque degré, la langue étrangère à partir des habitudes perceptives acquises avec la langue maternelle et des représentations qu'il se fait de celles-ci, qu'elles soient linguistiques ou culturelles » (BESSE & PORQUIER, 1991 : 91). Face à l'apprentissage de la conjugaison, l'apprenant de français langue étrangère est confronté à plusieurs difficultés. M.-N. ROUBAUD & J. ACCARDI ont travaillé sur les pratiques d'enseignement/apprentissage du verbe en français langue

---

<sup>30</sup> « Le verbe est supposé exprimer une action ou un état » (PETIT, 2004 : 52).

maternelle et en français langue seconde. Certaines remarques nous semblent alors pertinentes pour traiter du FLE. D'après les auteures, le français n'est pas la langue de référence des apprenants étrangers, autrement dit, ils ne peuvent pas s'appuyer sur leurs intuitions pour reconnaître ou produire une forme verbale correcte. S. LUCCHINI définit la langue de référence comme « la langue dans laquelle les capacités métalinguistiques se sont développées et permettent d'élaborer des *étalons de mesure* par rapport auxquels les autres langues sont analysées, distinguées ou rapprochées »<sup>31</sup>.

Ainsi, les apprenants étrangers peuvent proposer « des formes verbales incorrectes qu'un élève natif ne produirait pas à l'oral » (ROUBAUD & ACCARDI, 2009 : 11) ou qu'un enfant natif formulerait ; de ce fait, ils sont obligés de s'appuyer sur les connaissances du professeur. Toutefois, il apparaît que les apprenants étrangers doutent tout autant que les apprenant natifs sur la formation de certaines formes verbales ; « lors de la récitation du paradigme verbal, ils hésitent de la même façon que les élèves natifs » (*Ibid.* : 12). Par ailleurs, elles déclarent que le temps passé à l'école peut constituer une difficulté supplémentaire. En effet, une scolarisation trop courte de certains apprenants ne permet pas d'aborder les formes conjuguées dans de meilleures conditions ; par exemple, la majorité des migrants qui suivent des cours de FLE n'ont pas été ou très peu scolarisés dans leurs pays d'origine. Ainsi, il leur est très difficile d'entrer dans l'analyse de la langue.

#### 2.4.2. Les pratiques enseignantes

Afin de palier à ces difficultés, les auteures préconisent différentes démarches pédagogiques. Tout d'abord, elles recommandent de laisser le temps aux apprenants étrangers de réfléchir et de s'approprier les formes verbales ; selon elles, le « dressage » (2009 : 14) qui se manifeste par la récitation des paradigmes verbaux est trop souvent présent en FLS et entrave le travail cognitif de l'élève. Toutefois, comme elles l'indiquent, les programmes scolaires ne permettent pas toujours de suivre le rythme d'apprentissage de l'élève. En outre, elles estiment que les représentations

---

<sup>31</sup> LUCCHINI, S, 2005, « L'enfant entre plusieurs langues : à la recherche d'une langue de référence », *Enfance*, n°57, p. 306.

des élèves sur la langue cible sont pédagogiquement intéressantes pour entrer dans l'analyse du système verbal français alors qu'il est très fréquent que le professeur de FLS ou de FLE interdisent le lien ouvertement établi entre la langue maternelle des élèves et la langue étrangère en classe. Enfin, elles n'excluent pas la mémorisation de certains paradigmes verbaux mais incitent le professeur à expliquer les raisons de cet apprentissage par cœur.

Dans le contexte du français langue étrangère, C. BRULEY-MESZAROS (2010) a porté son attention sur le traitement du verbe dans les manuels de FLE et sur les pratiques enseignantes des professeurs de FLE. D'abord, elle remarque que les manuels ainsi que les grammaires de FLE privilégient l'approche morphologique du verbe, ce qu'on appelle classiquement la conjugaison, au détriment des approches sémantique et syntaxique. Or, ces dits-ouvrages publiés à partir des années 1990 se revendiquent de l'approche communicative, qui prône normalement l'usage de la langue en contexte. Elle note aussi que les enseignants de FLE suivent une progression classique en matière d'enseignement de la conjugaison. En effet, la lecture de la règle, présentée sous forme d'encadré dans le manuel, est lue puis mise en application au travers d'exercices. Dans l'objectif d'améliorer les pratiques enseignantes en matière de conjugaison française, elle propose de « revisiter les études de linguistique générale afin de transposer ces descriptions à l'enseignement du FLE » (2010 : 57). Elle ajoute que la réflexion sur la langue ne doit pas être oubliée et qu'elle se manifeste en trois étapes : le repérage, la conceptualisation et la systématisation.

### **2.4.3. La grammaire en classe**

#### **a) Selon la méthode traditionnelle**

La méthode dite traditionnelle, officiellement appelée grammaire-traduction est une des méthodologies d'enseignement des langues étrangères les plus anciennes puisqu'elle encadrait l'enseignement des langues mortes, le latin et le grec. Elle accorde un rôle prédominant à l'aspect écrit de la langue et néglige son aspect oral. Quant au professeur, il est l'unique détenteur de savoirs et les élèves sont comparables à des « réceptifs passifs » (PUREN, 1988). La mémorisation et la copie sont très présentes. En ce qui concerne la

conjugaison, la mémorisation est souvent associée à l'apprentissage accéléré des paradigmes verbaux par les apprenants. La grammaire est de nature explicite, déductive et normative. Elle s'accompagne d'un lourd métalangage et occupe une place importante dans l'enseignement de la langue. « Chaque leçon est organisée autour d'un point grammatical : l'exposé de la leçon et l'explication progressive des règles sont suivis d'une batterie d'exercices d'application » (CUQ, GRUCA, 2005 : 255). L'enseignement est fondé « sur l'exposé et l'explicitation des règles par le professeur, suivi d'applications conscientes par les élèves » (COSTE, 1976 : 206).

### **b) Selon l'approche communicative**

Créée dans les années 1970, avec l'essor de la communauté européenne, l'approche communicative apporte de grandes modifications dans l'étude de la langue. D'un point de vue terminologique, le terme d'approche est moins rigide que celui de méthode et nous verrons plus loin que l'approche communicative emprunte quelques éléments de la méthode traditionnelle.

La compétence de communication se situe au cœur des démarches de l'approche communicative qui proclame les notions d'actes de parole et de besoins langagiers, la langue étant alors un instrument d'interaction sociale qui répond à une nécessité de communication. Au contraire de la méthode traditionnelle, l'apprenant est actif et travaille sur des documents authentiques, extraits d'un contexte réel. La compétence de communication se décompose en quatre compétences : linguistique, sociolinguistique, discursive et stratégique (CUQ, CRUGA, 2005 : 265).

Sur le plan grammatical, la composante linguistique « constitue une condition nécessaire, mais non suffisante pour pouvoir communiquer en langue étrangère » (*Ibid.*). En effet, il ne s'agit pas seulement de connaître les règles mais de savoir les appliquer en contexte communicationnel, en respectant les normes socioculturelles de l'interaction et en utilisant aussi bien le verbal que le non verbal. Enfin, l'approche communicative ne base plus la progression des contenus d'enseignement/apprentissage sur les points grammaticaux à acquérir mais propose plutôt que ces derniers s'appuient sur

les actes de parole, « qui vont infléchir aussi bien la progression grammaticale et lexicale que les supports de leçon » (*Ibid.* : 266). En somme, l'acte de parole prévaut sur la compétence purement linguistique.

### **c) Grammaires explicite et implicite**

La distinction entre grammaire explicite et grammaire implicite oppose précisément « ce qui est déployé », « ce qui est énoncé clairement » à « ce qui est contenu, voilé dans autre chose » (BESSE & PORQUIER, 1991 : 80). La méthodologie traditionnelle prône clairement l'usage de la grammaire explicite qui peut être déductive, c'est-à-dire, le professeur énonce d'abord la règle grammaticale puis termine par les exemples en illustration ou bien inductive, à savoir qu'il présente en premier lieu les exemples pour ensuite présenter la règle grammaticale. La grammaire explicite s'appuie sur une forte terminologie métalinguistique délivrée par l'enseignant pour décrire la langue-cible. Certains publics étrangers, notamment les étudiants d'origine asiatique qui ont une culture très scolaire, semblent friands de ce genre de grammaire qui identifie ouvertement le point de langue travaillé. De plus, selon J-P CUQ & I. GRUCA, la grammaire explicite permet à l'enseignant d'intervenir directement sur la forme en proposant des corrections et donc d'éviter une éventuelle fossilisation des erreurs (2005 : 387).

Quant à la grammaire implicite, elle « vise à donner aux élèves la maîtrise d'un fonctionnement grammatical mais ne recommande l'explicitation d'aucune règle et élimine le métalangage ne s'appuyant que sur une manipulation plus ou moins systématique d'énoncés et de formes » (COSTE, 1976 : 254). Il s'agit donc de faire travailler l'apprenant sur la langue étrangère sans recourir au métalangage et aux explications grammaticales. Pour cela, les enseignants utilisent l'exercice structural dont l'objectif est de systématiser l'emploi des formes grammaticales.

Enfin, pour terminer, la grammaire notionnelle-fonctionnelle, issue de l'approche communicative, se fonde sur une grammaire explicite et préconise la conceptualisation, qui « résulte de l'idée, née avec le constructivisme, qu'un savoir efficace n'est pas le résultat d'un transfert de données d'un individu à un autre mais d'une activité structurante de l'apprenant » (CUQ, GRUCA,

2005 : 393). Ce dernier doit s'appropriier le concept, en analysant et en réfléchissant sur des corpus de phrases mettant en relief un point grammatical ; c'est par l'observation que l'apprenant construit et énonce les règles de fonctionnement. Concernant le professeur, il guide l'apprenant dans son activité intellectuelle et dans la résolution des problèmes présentés dans le corpus.

### 3. UN CONCEPT INTERDISCIPLINAIRE : LES REPRÉSENTATIONS

Le concept de représentations est fortement polysémique et se situe au carrefour de diverses disciplines des sciences humaines et sociales : la psychologie, la sociologie et leurs disciplines connexes ainsi que la didactique des langues entre autres. Depuis les travaux d'E. Durkheim jusqu'à nos jours, de nombreuses études se consacrent aux représentations car elles contribuent à expliquer des comportements humains, donc des conduites sociales et professionnelles.

#### 3.1. Les représentations sociales

Dans un premier temps, nous traiterons des représentations sociales par un rappel synthétique de leurs origines tout en essayant de caractériser le concept pour dans un second temps, mieux comprendre leurs rôles et fonctions.

##### 3.1.1. Origines et définitions

A la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, le célèbre sociologue E. DURKHEIM crée le concept de représentations lorsqu'il travaille sur les religions. En effet, il affirme « que les premiers systèmes de représentations que l'homme s'est fait du monde et de lui-même sont d'origine religieuse »<sup>32</sup>. De ses travaux sont donc nées les représentations collectives qui mettent en évidence les contraintes exercées par la société, cette dernière n'étant pas la simple adition de ses individus mais bien une entité à part entière.

Au XX<sup>ème</sup> siècle, le champ de la psychologie s'empare de ce concept, notamment grâce à S. MOSCOVICI qui renouvelle alors le concept de *représentations collectives* et le nomme *représentations sociales* (appelées RS) qu'il définit de la sorte :

---

<sup>32</sup> DURKHEIM, E, 1912, Les formes élémentaires de la vie religieuse, le système totémique en Australie, livre 1, p. 20 disponible sur <[http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim\\_emile/formes\\_vie\\_religieuse/formes\\_elementaires\\_1.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/formes_vie_religieuse/formes_elementaires_1.pdf)>, consulté le [24.09.12]

Ensembles dynamiques (...), des *théories* ou des *sciences collectives sui generis*<sup>33</sup>, destinées à l'interprétation et au façonnement du réel. [Elles renvoient à] (...) à un corpus de thèmes, de principes, ayant une unité et s'appliquant à des zones, d'existence et d'activité, particulières (...) » (MOSCOVICI, 1976 cité par SECA, 2005 : 36).

Par cette définition, S. MOSCOVICI met en relief l'aspect dynamique, évolutif et changeant de la représentation qui caractérise l'objet à un moment donné. Ainsi, la représentation qualifie non seulement le procédé évolutif mais aussi le résultat lui-même étant alors le produit final. Il précise que les représentations sont des pensées construites (« principes ») par les individus eux-mêmes en tant que membres d'un groupe et concernent un objet (« zone d'existence et d'activité ») issu d'une situation spécifique de la vie en société.

Quant à D. JODELET, elle affirme que la RS n'est pas scientifique mais mérite d'être étudiée de manière légitime au vu de son importance dans l'explication des comportements de la vie sociale. Selon elle, les RS sont une « forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (JODELET, 1989 : 36). De cette définition, nous comprenons que l'individu ne peut pas exister au sein de la société sans avoir de « cadres de référence, de normes sociales pour se situer et développer des relations » (BILLIEZ & MILLET, 2001 : 1).

Une RS ne se forme pas de manière aléatoire. En effet, S. MOSCOVICI décrit sa construction par la révélation des processus d'objectivation et d'ancrage qui établissent un lien entre la représentation et son environnement social (*Ibid.*). D'une part, l'objectivation « rend compte de la manière dont un individu sélectionne certaines informations plus expressives pour lui et les transforme en images signifiantes, moins riches en informations mais plus productives pour la compréhension » (CASTELLOTTI & MOORE, 2002 : 9). L'individu tente donc de simplifier

---

<sup>33</sup> « D'un genre propre, spécifique, qu'on ne peut comparer à d'autres », extrait du TLFi, « sui generis », disponible sur <[www.atilf.atilf.fr](http://www.atilf.atilf.fr)>, consulté le [28.09.12]

l'abstraction d'une notion en tentant de lui donner une image concrète. D'autre part, l'ancrage accompagne le processus d'objectivation et se réfère à l'appropriation d'une notion se caractérisant par « l'enracinement de la représentation dans des systèmes de pensées préexistants et qui résistent » (BLIN, 1997 : 70). Ainsi, le processus d'ancrage permet à l'individu d' « accrocher quelque chose qui est nouveau à quelque chose qui est ancien » (GUIMELLI, 1994 cité par CASTELLOTTI & MOORE, 2002 : 9), un objet nouveau qui ne lui est pas familier.

### 3.1.2. Rôles et fonctions

Les RS ont de multiples fonctions, que C. BONARDI et N. ROUSSIAU regroupent sous les fonctions de savoir, d'orientation, d'identification et de justification (1999 : 25). Tout d'abord, elles servent à donner un sens à ce qui entoure l'individu en construisant et en organisant le réel pour qu'il puisse agir sur son environnement. Ensuite, étant donné qu'elles « précèdent le déroulement d'une action » (*Ibid.*), elles déterminent des discours et des comportements dans la société, cette dernière influant aussi sur l'élaboration de la représentation. Selon Moscovici (1976), elles ont une fonction « programmatique et préparatoire » (SECA, 2005 : 37). Cette fonction d'orientation est différente d'une personne à l'autre, ce qui explique entre autre que les individus n'ont pas tous les mêmes discours ni les mêmes actions sur un objet donné. Comme les individus agissent différemment, les RS unifient les groupes ; elles sont donc « un produit collectif » (*Ibid.*) qui contribuent à forger leurs caractéristiques identitaires, ce qui leur permet de se différencier des autres : « être en groupe, c'est se représenter comme tel à travers les signes, les emblèmes, les images et les croyances communes » (SECA, 2005 : 68). De ce fait, elles ont aussi une fonction normative imposée par le cadre de référence du groupe. Enfin, les RS ont un rôle de légitimation des conduites et des comportements car c'est sur la base des représentations que l'individu agit, par conséquent elles les justifient.

Dans le domaine de la sociologie et de la psychologie, il s'agit donc « de comprendre et d'expliquer la nature des liens sociaux qui unissent les individus, des pratiques sociales qu'ils développent, de même que les relations intra- et intergroupes » (*Ibid.*). Pour terminer notre présentation sur les RS,

citons M. LAHLOU qui clarifie l'utilité des RS en les comparant à des « modes d'emploi collectif du monde » (SECA, 2005 : 68). Les représentations sont un champ notionnel très vaste qui englobe de nombreux concepts aux significations similaires qu'il convient d'éclaircir brièvement.

## 3.2. Concepts voisins : attitudes & croyances

Bien qu'il existe de nombreuses notions appartenant au domaine des représentations telles que les stéréotypes, les valeurs, les connaissances, les images, etc., nous nous focaliserons sur celles d'attitudes et de croyances dont les définitions peuvent concourir à l'analyse et à l'interprétation des données.

### 3.2.1. L'attitude

Elaboré à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, le concept d'attitude est une notion directement liée à celui de représentation et est aussi issu du champ de la psychologie sociale ; les deux notions sont d'ailleurs fréquemment confondues bien que bon nombre de spécialistes s'attachent à les distinguer (CASTELLOTTI & MOORE, 2002 : 7). Dans un sens général, l'attitude désigne « une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objet » (*Ibid.*). Le *Dictionnaire de psychologie* (1991) la définit comme « une disposition interne de l'individu vis-à-vis d'un élément du monde social (groupe social, problème de société, etc.) orientant la conduite qu'il adopte en présence, réelle ou symbolique, de cet élément » (DORON & PAROT, 1991 : 67). Nous voyons bien ici la similarité existante entre les concepts de représentations et attitudes ; tous deux propres à l'individu, ils visent à guider les comportements envers un objet ou un individu.

L'origine des attitudes seraient « intrinsèque » ou « extrinsèque » (*Ibid.*). Dans le premier cas, les attitudes seraient l'expression d'un trait de personnalité alors que dans le second cas elles seraient conditionnées par l'environnement social. En outre, elles intègrent trois composantes d'ordre « cognitif (jugements, croyances et savoirs), affectif (sentiments favorables ou défavorables) et conatif (tendance d'action) » (*Ibid.*), la dernière étant celle qui favoriserait la mise en action de l'individu. En ce qui nous concerne,

l'attitude nous intéresse car elle témoigne d'une représentation que construit et développe l'individu.

### 3.2.2. Les croyances

Le *Dictionnaire de psychologie* désigne la croyance comme « l'attitude d'adhésion à une proposition (sous forme d'énoncé ou de représentation) dont la vérité ne peut pas toujours être démontrée » (1991 : 74). La croyance regroupe le savoir et l'opinion. Le savoir est ici entendu comme un réservoir de connaissances objectives et subjectives, autrement dit des connaissances démontrables ou non mais acceptées par la société comme le sont par exemples les croyances religieuses. Quant à l'opinion, en tant que « conduite verbale isolée » (*Ibid.* : 67), elle se réfère à une prise de position vis-à-vis d'un objet donné. Tout comme les représentations, les croyances sont amenées à se transformer et ont pour but de rationaliser l'environnement dans lequel évoluent les individus.

Etant donné que les représentations orientent les actions de l'individu en société, il s'agit maintenant de traiter de la fonction des représentations en situation professionnelle.

## 3.3. Les représentations professionnelles

### 3.3.1. Le contexte d'origine

Dans son ouvrage *Représentations, pratiques et identités* (1994), J-F BLIN a mis au point le modèle théorique du Système des Activités Professionnelles qui s'appuie sur trois piliers : les représentations, les identités et les pratiques de professeurs exerçant dans l'enseignement agricole. Il a donc analysé le corps enseignant au travers d'une approche psychosociale grâce à laquelle il a mis au point le concept de représentations professionnelles (désormais nommées RP). Ainsi, ces dernières constituent un outil d'analyse afin de mieux comprendre les « soubassements cognitifs » (1994 : 16) des pratiques enseignantes qu'il qualifie de complexes et multidimensionnelles (*Ibid.* : 19).

Sa recherche a été menée dans le cadre d'un projet de la Direction générale de l'enseignement et de la recherche du Ministère de l'Agriculture français qui avait pour ambition de mieux connaître les pratiques

enseignantes après la mise en œuvre d'une rénovation pédagogique à la fin des années 1980. Il s'agissait donc pour l'auteur de mener une vaste enquête prenant en compte non seulement l'observation des pratiques effectives mais aussi l'étude de leurs fondements, autrement dit les RP des enseignants afin que les contenus de la réforme pédagogique soient intégrés de manière optimale par les professeurs. Etudier les représentations permet alors de connaître les zones hermétiques au changement pour ensuite intégrer de nouveaux savoirs et savoir-faire chez l'individu en question.

Son terrain d'enquête était idéal pour comprendre les raisons données par les professeurs à leurs actions car le contexte de réforme favorisait « des transformations de représentations, de pratiques et d'identités » (*Ibid.* : 19). En effet, cette rénovation de l'enseignement agricole pouvant amener une déstabilisation des acteurs les incitait à s'interroger sur leurs pratiques en vue d'intégrer de nouvelles compétences. J-M SECA décrit aussi les conséquences d'un événement extérieur sur le champ représentationnel de l'individu d'un point de vue social (2005 : 66) :

Cette insertion [de l'objet] peut conduire, dans certains cas, à une altération du cadre de pensée originel. (...). Le collectif accueille la nouveauté en la filtrant, mais l'impact de cet objet (crise économique, épidémie, catastrophe, nouvelles pratiques politiques ou technologiques, innovations...) est tel qu'il implique un changement de mentalité.

Bien que l'étude de J-F BLIN soit appliquée à cette situation spécifique, l'auteur affirme que la « grille d'analyse » (1994 : 18) qu'il propose peut être transférée à d'autres champs professionnels.

### **3.3.2. Définition et fonctions**

Les RP sont un terme ambigu qu'il convient de clarifier. En ce qui nous concerne, il ne s'agit pas des représentations construites par des individus quelconques sur une profession, sur « l'objet métier » en quelque sorte (*Ibid.* : 79). Au contraire, J-F BLIN les définit comme « des représentations sociales élaborées dans l'action et la communication professionnelles (interagir et interrager) et sont spécifiées par les contextes, les acteurs appartenant à des groupes et les objets pertinents et utiles pour l'exercice des activités professionnelles » (BLIN, 1994 : 81). Par conséquent, elles sont propres aux

groupes professionnels et permettent de réduire cette « image simplificatrice de la rationalité des pratiques professionnelles » car elles prennent en compte « le monde subjectif des acteurs » (*Ibid.* : 16).

Néanmoins, l'auteur signale que les RP ne permettent pas d'expliquer totalement le sens que donnent les agents à leurs actions. En effet, la compétence professionnelle se base non seulement sur une « compétence discursive » qui relève des mots que les agents attribuent à leurs actions mais aussi sur « une conscience pratique » qui se manifeste uniquement dans l'exercice de l'activité sans qu'ils puissent réellement « l'exprimer de façon discursive » (GIDDENS, 1987 cité par BLIN, 1994 : 59). Etant donné que c'est l'acteur lui-même qui décrit ses pratiques, ses paroles sont filtrées entre autres par son identité et ses expériences passées. Ainsi, il ne donne accès qu'à une partie de la réalité et en l'occurrence, à sa réalité professionnelle qu'il crée et organise sans cesse.

Pour l'agent lui-même, les RP sont « fonctionnelles » car elles forment un modèle « plus ou moins conscientisé » auquel il se réfère pour agir (*Ibid.* : 80). Ce modèle se compose « de croyances, de conceptions, de valeurs, de schèmes d'action<sup>34</sup>, d'attitudes » (*Ibid.* : 80). Nous voyons bien que les représentations sont étroitement liées aux pratiques professionnelles et que les deux s'alimentent en permanence, autrement dit les pratiques influencent les représentations qui elles-mêmes se construisent et se modifient dans l'exercice de l'activité.

L'auteur signale que les RP telles qu'il les définit n'ont pas les mêmes objectifs que celles utilisées dans le domaine de la psychologie du travail. En effet, selon lui, elles « constituent davantage un niveau de référence qui structure et oriente les niveaux cognitifs de l'action (représentations de tâches, intention...) » (BLIN, 1994 : 83) et donne un sens à la réalité

---

<sup>34</sup> Le concept de *schème d'action* est issu des travaux sur la psychologie de l'enfant de J. PIAGET. Cette notion a été reprise par la psychologie du travail sous le terme de *schème professionnel* ; c'est donc la définition de ce dernier appliquée à l'enseignement qui est reprise ici : il s'agit d'une « forme organisée et stabilisée de l'activité d'enseignement pour une certaine variété de situations appartenant à une même classe » (GOIGOUX & VERGNAUD, 2005 cité par GARCIA-DEBANC & SANZ-LECINA, 2008 : 151)

professionnelle de l'individu. Le schéma ci-dessous (*Ibid.* : 89) expose les différents niveaux cognitifs du concept et ce sur quoi ils portent dans le domaine professionnel.

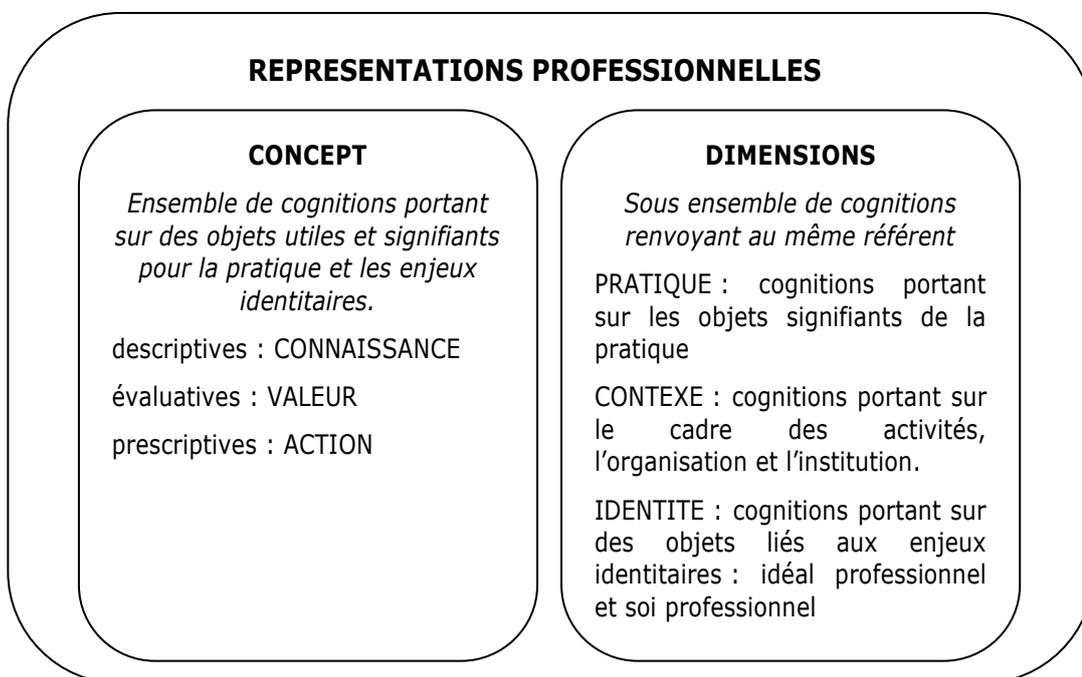


Illustration 3 : Schéma des représentations professionnelles

Les représentations se divisent en cognitions (forme du discours) qui expriment une attitude à l'égard de l'objet (le contenu du discours) :

- Cognitions descriptives : les individus décrivent l'objet (cognitions très fréquentes dans l'analyse des représentations sociales)
- Cognitions prescriptives : les individus émettent des jugements d'obligation « il faut faire », « on peut faire » (*Ibid.* : 88)
- Cognitions évaluatives : « la manière dont les acteurs évaluent certains objets signifiants de leur pratique » (*Ibid.*) ; les individus émettent des jugements d'ordre affectif.

Ces trois types de cognitions s'appliquent à des dimensions qui partagent la réalité professionnelle autour de la pratique, du contexte institutionnel et de l'identité. « L'ensemble des dimensions définit la manière dont les acteurs découpent leur champ professionnel et y sélectionnent les éléments qui leur paraissent les plus pertinents » (*Ibid.* : 91).

En somme, les RP ont deux fonctions principales et qui sont particulièrement intéressantes pour notre étude : d'une part, elles

déterminent les conduites et pratiques professionnelles et d'autre part, elles permettent aux acteurs de s'appuyer sur ces fondements cognitifs pour « justifier » et « légitimer » les prises de positions et les routines « entendues comme emboîtement automatisé de conduites » (1994 : 94).

Pour ce qui est de l'application des RP dans le monde professoral, J-F BLIN déclare que les enseignants élaborent et réalisent leurs séances didactiques en s'appuyant non seulement sur les directives de leur institution mais « le plus souvent en fonction de la représentation qu'ils ont de leurs élèves, de la manière dont ils doivent enseigner » (*Ibid.* : 101). L'auteur signale que ces représentations qui sous-tendent les pratiques enseignantes sont souvent inconscientes et se manifestent dans des pratiques que nous pourrions qualifier d'automatisées, autrement dit des « routines » (*Ibid.*). D'ailleurs, il cite CHARLIER qui affirme que « plus de la moitié des causes de décisions formulées par les professeurs sont des représentations ou des théories personnelles » (*Ibid.* : 103).

Ces réflexions sont donc extrêmement intéressantes pour notre sujet puisqu'il s'agit bien d'avoir accès aux théories personnelles des enseignants de FLE novices en matière de conjugaison. Voyons maintenant la méthodologie qui a été mise en place pour mener cette étude.

## **PARTIE 2 : METHODOLOGIE DU RECUEIL DE DONNEES**

Cette deuxième partie a pour but de décrire notre enquête d'un point de vue méthodologique, de la définition des hypothèses à la méthode utilisée pour recueillir les données. Dans un premier temps, j'exposerai la démarche et le protocole de recherche que j'ai suivis pour répondre à la problématique. Dans un second temps, je présenterai le terrain d'enquête, autrement dit, les informateurs et le contexte institutionnel du questionnaire puis de l'entretien. Dans un troisième temps, je justifierai les choix de ces deux outils qualitatifs, en exposant avant toute chose les biais liés aux méthodes qualitatives.

### **1. DEMARCHE ET PROTOCOLE**

Une fois les recherches documentaires effectuées et la problématique énoncée, se pose la question de la collecte des informations pour pouvoir y répondre ; « se précipiter tête baissée sur les techniques, sans réflexion préalable serait imprudent » (BERTHIER, 2006 : 12). En ce qui concerne cette enquête, des observations de pratiques effectives étaient initialement prévues. Or, j'ai dû renoncer à cette méthodologie pour plusieurs raisons. Tout d'abord, je n'ai eu accès à aucune classe malgré des tentatives auprès d'anciens collègues professeurs de FLE. Ensuite, le temps requis pour mettre en place ce type de démarche est long et m'a semblé trop conséquent par rapport aux délais universitaires impartis (le temps de déplacement, plusieurs heures d'observation, trouver un informateur qui aborde l'objet d'étude en classe le jour de l'observation, etc.). Enfin, l'observation directe est une méthodologie qui après réflexion, m'a paru disproportionnée au vu des réponses que je cherchais. D'une part, l'origine des difficultés liées à l'enseignement de la conjugaison n'est pas une information complètement observable et d'autre part, la totalité de la séance didactique n'aurait peut-être pas été pertinente dans mon analyse.

J'ai donc réorienté la méthodologie du recueil de données en choisissant deux outils d'ordre déclaratif et qualitatif : le questionnaire écrit et l'entretien individuel. Par conséquent, j'ai fait le choix de baser mon enquête

sur des pratiques déclarées et non effectives, ce qui ne garantit pas la véracité des propos tenus par les enquêtés. Nous approchons ainsi une certaine vérité, à mi chemin entre la réalité qu'on peut observer sur le terrain et les informations recueillies chez les informateurs du questionnaire et de l'entretien. Toutefois, la méthode de l'observation directe aurait permis d'avoir accès à des données qui subissent moins les biais liés à l'aspect déclaratif des deux outils ultérieurement choisis<sup>35</sup>. Nous reviendrons dans une prochaine partie sur les différents filtres, à la fois chez l'intervieweur et l'interviewé, inhérents aux méthodes d'enquête en sciences humaines et qui ne permettent pas la généralisation des résultats à une population plus grande.

Etant donné que « la détermination des pratiques par des représentations est communément admise » (BOYER, 2003 : 14), nous chercherons donc à explorer et à expliciter des faits en nous basant d'une part sur les représentations des enseignants à l'égard de l'objet d'enseignement que constitue la conjugaison et d'autre part, sur les pratiques déclarées qui en découlent. Certes, les représentations ne sont pas directement observables, mais nous avons accès à certains fragments de ces pensées construites dans le discours des individus. « L'objectif général d'une étude concernant un phénomène humain est la connaissance du pourquoi et du comment de ce phénomène » (MUCCHIELLI, 1991 : 93). Ainsi, nous aurons accès au *comment* grâce aux pratiques des enquêtés déclarées et au *pourquoi* au travers des représentations. Nous tenterons donc de répondre à notre problématique, énoncée au début du présent travail et que je rappelle ici : dans quelle mesure la morphologie verbale en tant qu'objet d'enseignement est-il source de difficultés chez les professeurs de FLE novices ?

Premièrement, les professeurs de FLE novices seraient influencés par la tradition didactique de la conjugaison. En effet, en tant que discipline ancienne dans l'histoire de l'enseignement de la langue française, la conjugaison fait partie du passé d'apprenant de ces enseignants de FLE natifs.

---

<sup>35</sup> Précisons que les méthodologies basées sur l'observation ne sont pas totalement objectives puisque l'analyse des données recueillies lors d'une observation est effectuée par un humain, qui porte lui aussi un certain regard sur ce qu'il a vu, en fonction de son histoire et de son identité entre autre (extrait des échanges avec Mme ULMA).

Il apparaît donc normal qu'ils aient une attitude envers cet objet d'enseignement, autrement dit « une prédisposition psychique latente, acquise, à réagir d'une certaine manière à un objet » (KOLDE, 1981 cité dans LUDI & PY, 1986 : 97). Nous tenterons donc d'identifier les représentations qui sous-tendent et expliquent leurs pratiques d'enseignement. Pour répondre à cette hypothèse, il aurait été intéressant de pouvoir observer directement certains enseignants de FLE novices en classe. Cela aurait permis de confronter les pratiques déclarées et les pratiques effectives et donc d'avoir accès à ce qui se passe réellement en classe car l'enseignant étant au cœur de l'action, ne peut pas en avoir pleinement conscience lorsqu'il passe d'un savoir procédural à un savoir déclaratif.

Deuxièmement, les professeurs de FLE novices seraient au cœur d'un entre-deux méthodologique, tiraillés entre l'enseignement du versant linguistique et du versant communicatif de la langue. Le premier privilégie « des approches didactiques qui visent la maîtrise des formes linguistiques » (CUQ, 2003 : 48) alors que le second vise « la maîtrise des stratégies illocutoires (...) discursives [et] des pratiques » (*Ibid.*). Afin de vérifier cet entre-deux méthodologique dans lequel se situeraient ces enseignants de FLE novices, nous interrogerons, au travers des questions du questionnaire et de l'entretien, les conduites d'enseignement des enquêtés en matière de conjugaison et nous porterons notre attention sur les outils utilisés, les étapes du cours et le type d'exercices demandés.

Troisièmement, « 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, GARCIA-DEBANC & TERRISSE, 2008 : 9), il me semble 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. Ainsi, nous tenterons de vérifier si la formation initiale de ces professeurs de FLE novices répond à leurs attentes et besoins sur le terrain, c'est-à-dire, en classe. Pour cela, nous les questionnerons sur les apports de leur formation initiale ainsi que sur un éventuel besoin de formation supplémentaire et le cas échéant, les contenus qu'ils souhaiteraient aborder.

Après avoir présenté l'objectif de cette étude, voyons concrètement la méthodologie mise en œuvre pour répondre à la problématique avec la présentation des informateurs et des outils de recueil de données utilisés.

## 2. TERRAIN D'ENQUÊTE

Etant donné que nous cherchons à comprendre les difficultés des enseignants de FLE novices dans l'enseignement de la conjugaison, j'ai choisi d'enquêter auprès de professeurs de FLE, étudiants ou récemment diplômés que j'ai respectivement interrogés au travers d'un questionnaire et d'un entretien, outils permettant l'émergence des représentations.

### 2.1. Choix des informateurs

Mon enquête porte sur l'enseignant de FLE novice, qu'on caractérise comme une personne qui « manque d'expérience, de connaissances dans l'exercice d'un métier »<sup>36</sup>. A l'instar d'I. JOURDAN, nous formulons une remarque d'ordre terminologique. Le terme débutant semble incomplet puisqu'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 » (2008 : 36). C'est pourquoi nous utiliserons le terme novice que nous jugeons approprié pour caractériser nos informateurs car nous cherchons justement à mettre en exergue les difficultés qu'ils rencontrent.

Selon Mickaël HUBERMAN (1989 : 8), la carrière de l'enseignant se découperait en différentes phases. Le début de sa carrière serait marqué par l'entrée dans le métier et se caractériserait par un tâtonnement qui conduirait à la stabilisation et à la consolidation d'un répertoire à partir de la 4<sup>ème</sup> année.

---

<sup>36</sup> Trésor de la Langue Française Informatisé, disponible sur <<http://www.cnrtl.fr/lexicographie/novice>>, consulté le [19.09.12]

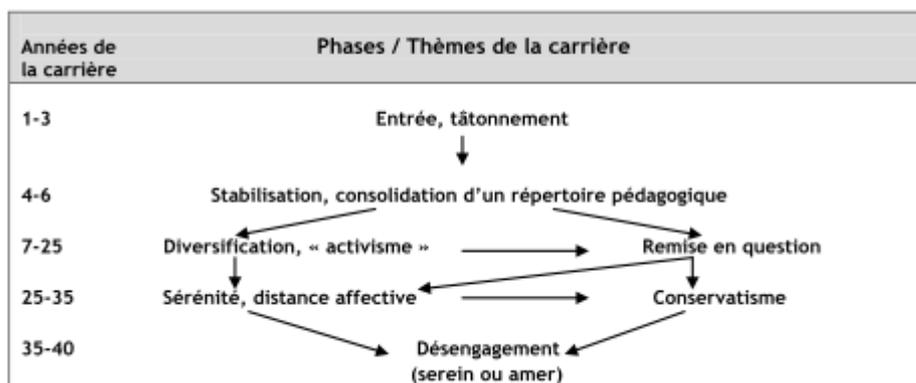


Illustration 4 : Cycle de vie des enseignants

Contrairement à un enseignant dit expert, qui aurait déjà plusieurs années d'expériences à son actif, le professeur 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 le professeur novice se pose des questions de manière légitime sur ses pratiques enseignantes, auxquelles il n'aura pas encore trouvé de réponses.

Enfin, la proximité du terrain d'enquête fait aussi partie du choix des informateurs. En effet, étant donné que j'étais moi-même professeur de FLE novice, j'ai donc choisi d'entrer en contact avec des collègues issus de ma formation initiale et de mes expériences professionnelles passées. Concernant l'entretien, « la méthode boule de neige » (BERTHIER, 2006) a été utilisée car certains informateurs m'ont indiqué des individus qui se porteraient peut-être volontaires pour participer à mon enquête.

## 2.2. Présentation des informateurs

### 2.2.1. Pour le questionnaire

Sur les trente-cinq informateurs potentiels qui ont reçu le questionnaire, dix se sont portés volontaires pour y répondre ; « les répondants volontaires ne peuvent représenter les non-répondants : ceux qui répondent ont des chances d'être différents, plus motivés et intéressés, d'avoir des choses à dire, peut-être d'être plus mécontents » (BERTHIER, 2006 : 175). De ce fait, nous ne prétendons pas généraliser nos résultats à une plus grande population.

Pour accéder à l'identité de ces informateurs, la dernière partie du questionnaire était consacrée aux renseignements signalétiques. Les participants sont donc des collègues de la promotion du Master FLE de l'Université d'Angers et ont donc tous reçu une formation en FLE, la première année de Master ou bien les deux. A l'intérieur de ces dix enquêtés, nous comptons neuf femmes et un homme. La majorité d'entre eux a entre 20 et 29 ans, sauf un qui relève de la catégorie supérieure, de 30 à 39 ans. Ils ont tous entre une et quatre années d'expérience dans l'enseignement du FLE, ce qui d'après le tableau précédent, se rapporte à la phase d'entrée dans le métier et au début de consolidation du répertoire didactique<sup>37</sup>. On constate une certaine hétérogénéité concernant les structures dans lesquelles exercent nos informateurs. En effet, un d'entre eux travaille dans une école de langue en milieu militaire, un est employé dans un lycée professionnel, un est en recherche d'emploi, deux exercent dans le réseau culturel français et la plupart d'entre eux, soit cinq informateurs sont enseignants dans une université ou un centre de langues universitaire, ce qui correspond pour la grande majorité à un milieu socioéconomique urbain et favorisé. Enfin, il semble qu'une grande partie des participants aient enseigné auprès d'un public étudiant.

Précisions que notre échantillon d'informateurs, dont le profil est consultable en annexe (cf. Annexe 2, p. 108, *Profils des informateurs du questionnaire*), est majoritairement constitué de femmes. Bien que nous n'ayons que très peu d'informations concernant la proportion d'hommes et de femmes dans l'enseignement du FLE, nous pouvons tout de même faire une comparaison avec l'enseignement des langues étrangères en France. Effectivement, en 2005, 81,3% des professeurs de langues vivantes

---

<sup>37</sup> « Le « répertoire didactique » de l'enseignant, défini comme un ensemble hétéroclite de modèles, de savoirs, des situations sur lesquels un enseignant s'appuie. Ce répertoire se constitue au fil des rencontres avec divers modèles didactiques (...), par la formation académique et pédagogique auquel il a été exposé, par l'expérience d'enseignement qui elle-même modifie le répertoire », CICUREL, 2002 : 157 cité sur UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE, « Recherches de l'IDAP, notions cardinales », <<http://www.univ-paris3.fr/recherches-de-l-idap-notions-cardinales-142492.kjsp>>, consulté le [19.09.12]

étrangères du secondaire étaient de sexe féminin<sup>38</sup>. Par conséquent, notre échantillon est presque représentatif de la forte proportion des femmes dans le milieu enseignant.

### 2.2.2. Pour l'entretien

Pour ce qui est de l'entretien, cinq informateurs différents de ceux qui ont répondu au questionnaire, ont participé au face-à-face individuel. Pour décrire les répondants de l'entretien, une fiche signalétique a été oralisée et remplie par l'enquêteur à la fin de l'entretien puisque ces informations présentent peu d'intérêt pour l'enquêté. Les renseignements identitaires demandés sont similaires à ceux du questionnaire, sauf pour la nationalité qui n'a pas été précisée dans ce dernier (cf. Annexe 5, p. 116, *Profils des informateurs de l'entretien*). La nationalité indique si l'informateur est natif ou non natif, ce qui peut représenter un élément d'analyse utile pour notre étude.

Ainsi, la différence majeure entre les deux groupes d'enquêtés est l'obtention du diplôme du Master 2 FLE. En effet, les cinq informateurs de l'entretien ont tous obtenu leur diplôme entre 2008 et 2011. De plus, les enquêtés se composent uniquement de femmes qui ont entre 20 et 29 ans et sont toutes de nationalité française. Lors de l'entretien, toutes enseignaient dans un centre de langue universitaire français dans lequel elles exercent durant l'année, sauf l'une d'entre elles qui travaille dans une école bilingue à l'étranger. Par ailleurs, elles ont toutes entre deux et six années d'expérience professionnelle dans l'enseignement du FLE, qu'elles ont passées auprès d'un public enfant pour l'une d'entre elles, migrants et étudiants pour une autre et exclusivement auprès d'étudiants pour les trois restantes. Enfin, elles déclarent enseigner dans un milieu favorisé, excepté celle qui enseigne à des migrants et à des étudiants qui affirme qu'elle travaille à la fois en milieux défavorisé et favorisé.

---

<sup>38</sup> PECH, M-E, , 2011, « Le débat sur la féminisation de l'enseignement est lancé », *LE FIGARO*, disponible sur <<http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2011/09/07/01016-20110907ARTFIG00651-le-debat-sur-le-feminisation-de-l-enseignement-est-lance.php>>, consulté le [19.09.12]

## 2.3. Contexte institutionnel

L'ensemble de nos informateurs a suivi une formation en FLE : ceux du questionnaire sont étudiants du Master FLE de l'Université d'Angers et ceux de l'entretien sont professeurs de FLE diplômés et exercent dans un centre de langue française universitaire. Ces deux contextes institutionnels vont être présentés, dans un premier temps l'Université d'Angers et dans un second temps les centres de langue universitaire du CIDEF et du CELFE.

### 2.3.1. Pour le questionnaire

Le questionnaire a été envoyé en novembre 2011 aux étudiants de la promotion du Master FLE de l'Université d'Angers, des années universitaires 2009-2010 et 2010-2011. L'Université d'Angers (UA) est un Etablissement Public à caractère Scientifique, Culturel et Professionnel (EPSCP). Le Master FLE de l'UA, dont l'intitulé exact est *Master Didactique des langues Spé R/Pro Didactique, politiques linguistiques, TICE* est rattaché au département de lettres et langues et se décline en quatre parcours optionnels.

Nos enquêtés sont tous issus du Master Professionnel parcours *Formation en Langues des Adultes et Mobilités* ; neuf d'entre eux ont suivi les première et deuxième années du Master, seul un enquêté s'est arrêté au Master 1. Ce diplôme « offre une formation professionnelle pour les personnes qui se destinent à l'enseignement du français à des publics non-francophones, adultes, adolescents ou enfants, en France ou à l'étranger »<sup>39</sup>. Dans une perspective théorique, les contenus de la formation relèvent des sciences du langage, des sciences de l'éducation et des sciences humaines et sociales. Etant donné que j'étais aussi étudiante en Master FLE de l'UA, je précise que les neuf enquêtés qui ont suivi la deuxième année du Master ont reçu un enseignement sur le verbe et ses problématiques, dont l'objectif était de nous initier à la morphologie verbale en tant que système construit et majoritairement cohérent. Dans une perspective professionnelle, deux stages

---

<sup>39</sup> UNIVERSITE D'ANGERS, « Master Didactique des langues Spé R/pro Didactique, politiques linguistiques, TICE », disponible sur <<http://www.univ-angers.fr/fr/formation/offre-de-formation/MLMD/0003/mdla-850.html>>, consulté le [20.09.12]

pratiques sont obligatoires, d'une durée de quatre semaines en M1 et de trois mois en M2, dans une structure FLE. Ainsi, ces enquêtés ont déjà eu une expérience dans l'enseignement du FLE et ont été sensibilisés aux caractéristiques du verbe, ce qui justifie le choix de les avoir contactés dans le cadre de notre enquête.

### 2.3.2. Pour l'entretien

L'entretien s'est effectué en août 2012, auprès de professeurs de FLE novices qui ont toutes en commun d'enseigner, soit l'été soit à l'année, dans un centre de langue française universitaire à Angers. Quatre des cinq informatrices exerçaient alors au CIDEF (Centre International D'Etude de la langue Française) pendant l'été et la cinquième enseignait au CELFE (Centre d'Etude de la Langue Française pour Etrangers).

Le CIDEF et le CELFE, composantes respectives de l'Université Catholique de l'Ouest et de l'Université publique d'Angers accueillent des étudiants étrangers, en mobilité encadrée ou individuelle. La mobilité encadrée désigne la « participation de l'étudiant à un programme d'échange de type accord bilatéral ou partenariat entre établissements » (DELESVAUX, 2011 : 16) alors que la mobilité individuelle se réfère à un étudiant étranger qui a pris l'initiative d'étudier en France, hors convention et par ses propres moyens. Les deux structures sont labellisées *Qualité FLE*<sup>40</sup>, ce qui leur assure une certaine visibilité et promotion parmi l'ensemble des structures d'enseignement du FLE et offrent des formations diplômantes en langue et culture françaises. Le CIDEF reçoit environ 1500 étudiants étrangers par an, provenant de plus de 70 pays différents<sup>41</sup>. Quant au CELFE, il accueille 900 étudiants étrangers par an<sup>42</sup>, répartis entre les cours du DUEF (Diplôme

---

<sup>40</sup> Créé en 2006, le label *Qualité FLE* est délivré par une Commission interministérielle composée de trois ministères français qui ont chargé le Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP) d'en être l'opérateur. Le centre est alors audité sur l'accueil et l'accompagnement, les locaux et l'équipement, les enseignants, les formations et l'enseignement et la gestion.

<sup>41</sup> UNIVERSITE CATHOLIQUE DE L'OUEST, « Cidef – Apprendre le français », disponible sur <http://www.uco.fr/l-universite/faculte-instituts/centre-international-d-etude-de-la-langue-francaise-614.kjsp>, consulté le [20.09.12]

<sup>42</sup> UNIVERSITE D'ANGERS, « Centre de langue française pour étrangers », disponible sur <http://www.univ-angers.fr/fr/international/centre-de-langue-francaise-pour-etrangers.html>, consulté le [20.09.12]

d'Université en Etude Française), majoritairement composés d'étudiants asiatiques et les cours RI<sup>43</sup> pour des étudiants de nationalités différentes. De plus, le CELFE est le seul centre habilité à la passation des examens du DELF/DALF à Angers.

Après avoir présenté nos informateurs ainsi que le contexte institutionnel dans lequel ils exercent, nous allons maintenant décrire les techniques d'enquête qui ont permis de vérifier mes hypothèses.

### 3. TECHNIQUES D'ENQUÊTE

#### 3.1. Une subjectivité inhérente

Dans le cadre d'une recherche en sciences humaines, l'enquêteur-chercheur peut être confronté à des obstacles liés à sa personne et à ses informateurs. Tout d'abord, la mise en œuvre de méthodes d'enquêtes qualitatives remet en cause la neutralité de l'enquêteur. En effet, en tant qu'humain, l'enquêteur-chercheur ne peut omettre son histoire, son identité et donc sa subjectivité pour recueillir et analyser des informations. Par conséquent, les données seront sélectionnées et interprétées au travers du filtre de l'enquêteur et ne pourront donc pas être généralisées à une autre population. D. DE ROBILLARD évoque « H.-G. GADAMER (1976) et la notion d'*anticipation*, qui pose que l'on ne comprend des autres que les réponses aux questions que l'on s'est posées à sa façon à soi » (2009 : 130).

De même, l'enquêteur-chercheur alors absorbé par sa recherche peut difficilement opérer un travail de distanciation sur son objet d'étude et de ce fait, laisse la subjectivité s'introduire. Effectivement, l'outil qu'il utilise pour mener son enquête n'est que le prolongement de sa personne ; « le chercheur étant son propre instrument de collecte des données, sa présence est bien entendu un biais et un obstacle » (MUCCHIELLI, 1991 : 17). Comme l'indique A. MUCCHIELLI, « les techniques qualitatives de recueil des données mettent en général le chercheur dans une position particulière par rapport à l'objet de sa recherche, par rapport à la recherche elle-même et par rapport au groupe d'hommes avec lesquels il doit composer nécessairement » (*Ibid.* : 92).

---

<sup>43</sup> Cours RI : Cours semestriels pour les étudiants d'échange

La majorité des informateurs, aussi bien pour le questionnaire que pour l'entretien étaient des personnes issues de mon entourage professionnel voire personnel. Cette relation déjà existante pose problème dans le traitement des données car l'enquêteur-chercheur peut établir des liens entre les réponses données et le passé de l'enquêté constituant un biais potentiel dans l'orientation et la formulation des questions et dans le traitement des données. Ainsi, pour chaque questionnaire et entretien, les initiales des répondants ont été attribuées dans le but de tendre vers l'objectivation des données.

Précisons que le vouvoiement effectué dans le questionnaire, désigne l'enquêté en tant que professeur de FLE, membre du corps enseignant. Il s'agit donc d'un vouvoiement à tendance collective. Pour ce qui est de l'entretien, le tutoiement a été utilisé pour l'ensemble des participantes afin d'établir un contexte propice aux révélations. Le statut des enquêtées étant similaire au mien, à savoir professeur de FLE novice, le tutoiement s'est naturellement imposé même avec les deux informatrices que je ne connaissais pas.

Tout comme pour l'enquêteur, il est difficile de nier la subjectivité qui entoure les informateurs. D'une part, ils peuvent filtrer leurs discours afin de répondre aux attentes de l'enquêteur (par exemple, la plupart des enquêtés du questionnaire connaissaient mon sujet d'étude avant de répondre au questionnaire) ou d'omettre volontairement certaines données pour ne pas perdre la face. D'autre part, certaines questions amènent l'enquêté à se remémorer ses actions, à mettre des mots sur des actes quotidiens ; la mémoire humaine n'étant pas infaillible, certaines données en lien avec la question posée peuvent être oubliées.

Lorsqu'il parle, l'interviewé ne livre pas un discours déjà constitué mais le construit en parlant, opérant ainsi une transformation de son expérience cognitive, passant du registre procédural (savoir-faire) au registre déclaratif (savoir-dire) (...) explicitant ce qui n'était encore qu'implicite (...) extériorisant ce qui était intériorisé, l'interviewé (...) s'expose, au double sens du terme, se posant à la fois hors de lui-même et en vis-à-vis. Il peut vouloir reculer autant devant la

nouveauté de ses propos que devant leur incongruité (BLANCHET & GOTMAN, 2007 : 26)

Par conséquent, les méthodes d'enquête qualitatives exigent de l'enquêteur un savoir faire qui se construit au fur et à mesure de son expérience. L'enquêteur-chercheur novice n'est pas totalement maître de son outil de recueil de données entraînant l'émergence d'obstacles dans le déroulement du questionnaire et de l'entretien ainsi que dans l'analyse des données. « Autant dire que les techniques qualitatives de recueil de données sont très sensibles. Elles demandant un professionnalisme fondé sur l'expérience qui, seule, donne la maîtrise de soi » (MUCCHIELLI, 2009 : 205).

## 3.2. Choix du questionnaire

### 3.2.1. Généralités

Le questionnaire est un ensemble structuré de questions auxquelles l'enquêté doit répondre par écrit. Dans le cadre de notre recherche, il comporte seize questions à destination de professeurs de FLE novices qui l'ont reçu en pièce jointe, par voie électronique, en novembre 2011. Une brève présentation de la recherche introduit le document en précisant le caractère anonyme et confidentiel de l'enquête, favorisant une mise en confiance de l'enquêté. Le questionnaire est présenté en annexe (Annexe 3, p 109, *Le questionnaire*).

Afin de respecter la faisabilité du questionnaire et d'obtenir un nombre suffisant de retours, j'ai préféré limiter le nombre de questions. En effet, les huit premières questions concernent l'enseignement/apprentissage de la conjugaison et les huit autres portent sur les renseignements identitaires des enquêtés. Les renseignements signalétiques demandant moins de réflexion et présentant peu d'intérêt pour le participant, ont été placés à la fin.

La première moitié du questionnaire comporte une grande majorité de questions ouvertes<sup>44</sup>, c'est-à-dire que l'enquêté est libre du contenu et de la longueur de sa réponse ; par exemple, « Selon vous, quelles sont les

---

<sup>44</sup> « Dans une enquête, questions pour lesquelles les catégories de réponses ne sont pas imposées à l'interviewé », TLF, « question ouverte », disponible sur <<http://atilf.atilf.fr/>>, consulté le [03.10.12]

principales difficultés auxquelles sont confrontés vos apprenants face à la conjugaison française ? ». Seule une question est dite fermée<sup>45</sup> de nature dichotomique, c'est-à-dire que l'enquêté a le choix entre oui ou non ; par exemple, « 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. ».

Au travers des lectures et des discussions entre collègues, je savais déjà que la conjugaison française était source de difficultés tant pour les apprenants que pour les enseignants de FLE; d'où nos trois premières questions qui ont pour but d'identifier et de catégoriser ces difficultés, surtout du côté de l'enseignant. De plus, nous opérons une progression dans l'ordre des questions qui portent explicitement sur l'objet de l'étude et sur le vécu professionnel de l'enquêté. En effet, les trois premières questions (cf. tableau en partie 3.2.2) amènent ce dernier à faire part de ses difficultés et de celles des apprenants en matière de conjugaison française. Les quatrième et cinquième questions visent à énoncer les outils qu'il utilise pour élaborer une séance didactique qui traite de la conjugaison, elles appartiennent donc toujours au champ professionnel de l'enquêté. Quant à la sixième question, elle demande un effort plus important de réflexion et de rédaction car elle amène l'enquêté à se projeter en situation didactique et à décrire les étapes de son enseignement lorsqu'il introduit un point grammatical, en l'occurrence le présent de l'indicatif. Enfin, les septième et huitième questions traitent d'une remédiation possible face aux difficultés évoquées dans les premières questions au travers de modules de formation initiale ou continue.

### **3.2.2. Objectifs et présentation du questionnaire**

Notre questionnaire est d'ordre qualitatif car seuls dix enquêtés y ont participé, autrement dit il ne vise pas à quantifier les résultats. De plus, l'analyse de données porte sur les items dégagés par les enquêtés et les termes qu'ils ont utilisés pour répondre aux questions. L'outil comporte plusieurs objectifs, détaillés dans le tableau ci-dessous.

---

<sup>45</sup> « Question dont la réponse est à choisir dans une série de réponses préétablies », TLF1, « question fermée », disponible sur <<http://atilf.atilf.fr/>>, consulté le [03.10.12]

Objectifs	Questions du questionnaire
Répertorier et examiner la nature de ces difficultés	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 ?
Identifier la nature des outils utilisés par les enseignants	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) ?
Déterminer le(s) courant(s) didactique(s) dans l'enseignement de la conjugaison	6. Vous devez réaliser une séance sur l'enseignement du présent de l'indicatif. Expliquez comment vous vous y prenez ?
Confirmer un manque de formation (initiale ou continue) en didactique de la conjugaison  Identifier les attentes et besoins des professeurs en matière de didactique de la conjugaison	7. Ressentiriez-vous le besoin de suivre des modules de formation initiale et/ou continue en matière d'enseignement de la conjugaison en française ? Cochez votre réponse  8. Sur quels sujets relatifs à l'enseignement de la conjugaison aimeriez-vous que portent ces modules de formation ?

Tableau 1 : Les objectifs du questionnaire

### 3.2.3. Déroulement effectif et écueils

Il s'est agi d'une enquête auto-administrée, c'est-à-dire que l'informateur lui-même a répondu aux questions, sans la présence d'une tierce personne qui aurait pu guider le participant en cas d'incompréhension ou récolter le questionnaire une fois rempli (BERTHIER, 2006). Nous avons donc dû procéder à une relance de nos informateurs pour obtenir un nombre suffisants de questionnaires.

Précisons aussi que le questionnaire n'a pas bénéficié de pré-test qui aurait permis de repérer d'éventuelles hésitations et difficultés des enquêtés afin de modifier ou reformuler certaines questions. En effet, avant de procéder à la passation du questionnaire définitif, l'enquêteur peut l'expérimenter auprès d'un échantillon réduit pour opérer des reformulations

et des changements dans l'ordre des questions. Ce pré-test peut lui permettre aussi de remarquer les items qui apparaissent chez plusieurs participants et procéder à des catégories prédéfinies dans le questionnaire définitif pour faciliter le dépouillement.

En effet, la troisième question ne mentionne pas que l'enquêté doit se positionner en tant que professeur alors que les deux questions précédentes portent sur les difficultés des apprenants. Cette omission aurait pu créer une confusion dans les réponses des enquêtés. Toutefois, étant donné que l'introduction du questionnaire précise que la recherche étudie les pratiques enseignantes, les informateurs ont su replacer la question dans son contexte adéquat. Ensuite, la cinquième question restreint le champ des réponses possibles car certains informateurs auraient peut-être pu donner des outils qu'ils utilisent dans leurs besoins autres qu'en classe, autrement dit dans l'usage de la langue au quotidien. Enfin, la douzième question issue des renseignements signalétiques (cf. Annexe 3, p. 109: *Le questionnaire*), portant sur le public d'apprenants que l'informateur a majoritairement côtoyé, comportait plusieurs éventualités de réponses (enfant / adolescent / étudiant / professionnel / migrant / autres). Or, certains informateurs ont peut-être été confrontés à un dilemme entre plusieurs catégories qui étaient trop vastes. Néanmoins, la possibilité *autres* leur permettait alors d'écrire la réponse qu'il leur convenait le mieux.

Les réponses données à la sixième question, amenant l'informateur à décrire ses pratiques professionnelles manquaient parfois de clarté et méritaient donc d'être approfondies. C'est pourquoi, j'ai décidé de mettre en place un second outil de recueil de données, toujours qualitatif, à savoir l'entretien car les spécificités de l'entretien semi directif que nous allons développer ci-après permettent au chercheur de relancer l'enquêté afin d'obtenir des données précises. De plus, ce deuxième outil m'a permis d'aborder de nouveaux points sur lesquels je n'avais pas assez insisté dans le questionnaire, notamment du point de vue des représentations.

### 3.3. Choix de l'entretien

#### 3.3.1. Généralités

L'entretien constitue le deuxième outil que nous avons choisi pour recueillir nos données. Il permet « de prélever des informations et des éléments de réflexion très riches et nuancés »<sup>46</sup>. A. BLANCHET définit l'entretien comme « un speech event dans lequel une personne A extrait une information d'une personne B, information qui était contenue dans la biographie de B » (2005 : 82).

Il existe trois types d'entretien que j'ai bien examinés pour choisir le plus pertinent par rapport à mon objet d'étude. L'entretien non directif, qui « vise la production par B [l'enquêté] d'un discours continu sur un thème donné, ce qui n'est possible que si A [l'enquêteur] s'abstient de poser des questions » (BLANCHET, 2005 : 83), ne paraissait pas adéquat au vu des différents thèmes que je voulais aborder avec mes informateurs. L'objectif exploratoire lié à ce type d'entretien m'obligeait donc à poser une seule question au risque de ne pas recueillir suffisamment d'informations. Quant à la rigidité de l'entretien directif, il m'empêchait de réagir aux propos de l'enquêté et de procéder à d'éventuels réajustements jugés nécessaires pendant l'échange. Tout naturellement, j'ai donc choisi l'entretien semi directif car

l'interviewer, au lieu de se retrancher dans la non intervention ou derrière le texte rédigé de ses questions, est un interlocuteur à part entière à savoir que – s'il n'abandonne pas son rôle : c'est lui qui pose les questions – il participe activement à la production de la parole : il réagit au propos du locuteur, construit la forme de ses questions ainsi que leur ordre en interaction avec eux, comme dans toute conversation (CALVET & DUMONT, 1999 : 68).

En somme, l'entretien semi directif garantit à l'enquêté une certaine liberté de parole et assure à l'enquêteur de récolter des données précises et détaillées en lien avec son objet de recherche. Afin de faciliter la passation de

---

<sup>46</sup> *Le vocabulaire de la recherche en sciences sociales*, [En ligne], disponible sur [http://educ.univ-paris8.fr/Voc\\_rech.html](http://educ.univ-paris8.fr/Voc_rech.html), consulté le [09.04.11]

l'entretien et de favoriser une analyse fine et détaillée, les données ont été enregistrées grâce à un dictaphone. Cet accessoire permet à l'enquêteur d'être plus attentif aux propos de l'enquêté (plutôt que de prendre des notes pour se souvenir ensuite) et d'être sûr d'avoir la totalité du discours de ce dernier. Cependant, la présence du dictaphone peut aussi déstabiliser l'enquêté dont les paroles seront écoutées, analysées et interprétées.

### **3.3.2. Objectifs et présentation du canevas**

Au travers de l'entretien, je souhaitais approfondir les réponses données dans le questionnaire. Tout comme ce dernier, l'entretien assurait l'émergence des représentations car « le discours est le lieu par excellence où se manifestent les traces des opérations cognitives mises en œuvre par les acteurs, tant par rapport aux objets de discours mobilisés que par rapport à la situation d'interaction » (PY, 2000 : 23). Néanmoins, à l'inverse du questionnaire, il me permettait en tant qu'enquêtrice de réagir aux propos de l'enquêté pour demander des précisions. Le canevas qui a été utilisé pour les cinq entretiens est présenté ci-dessous.

<b>OUVERTURE DE L'ENTRETIEN</b>
1. <i>Peux-tu te présenter ?</i>
<b>AXE 1 : L'ATTITUDE VIS-A-VIS DE LA CONJUGAISON</b>
2. <i>J'aimerais qu'on parle de l'enseignement de la conjugaison en FLE., qu'est-ce que ça représente pour toi ?</i>
3. <i>En tant qu'élève ou étudiante, quels sont les souvenirs que tu gardes de la conjugaison lorsque tu as appris ta langue maternelle ou une langue étrangère ?</i>
<b>AXE 2 : L'ENSEIGNEMENT DE LA CONJUGAISON</b>
<u>COURANT DIDACTIQUE</u>
4. <i>En tant que professeur de FLE, de quel(s) courant(s) didactique(s) tu t'inspires pour enseigner ?</i>
5. <i>Peux-tu donner des exemples d'éléments, issus de ce courant (ou principes), que tu réinvestis dans tes cours ?</i>
6. <i>Quelle est la place que tu accordes à la conjugaison dans tes cours ?</i>
<u>PRATIQUES DECLAREES</u>
7. <i>Te souviens-tu d'un cours où tu as enseigné un temps verbal ? Si non, prenons l'exemple du futur, qu'on aborde généralement au niveau A1, pourrais-tu me décrire comment tu t'y prendrais ? Peux-tu me décrire les étapes?</i>
8. <i>Pourrais-tu me citer les types d'exercices qu'ont réalisés les apprenants pendant ce cours ? à la maison ?</i>
9. <i>Pourrais-tu me dire comment tu as préparé ce cours ?</i>
10. <i>Est-ce que ce cours reflète tes façons de faire en général dans l'enseignement de la conjugaison ?</i>
11. <i>Connais-tu d'autres façons de faire ?</i>
12. <i>Est-ce que tu as des habitudes, des manières de faire, aussi bien dans la préparation que dans la réalisation ?</i>
<b>AXE 3 : LA FORMATION INITIALE</b>
13. <i>Pendant ta formation initiale (stage inclus) ou depuis que tu as terminé ta formation initiale, as-tu appris des choses qui te permettent d'enseigner la conjugaison aujourd'hui ? Si oui, lesquelles ?</i>
14. <i>Depuis que tu es entrée dans le métier, est-ce que tu as rencontré des difficultés face à l'enseignement de la conjugaison française ?</i>
<b>CLOTURE DE L'ENTRETIEN</b>
15. <i>Est-ce que tu veux ajouter quelque chose que nous avons oublié ou que nous n'avons pas assez développé ?</i>

Tableau 2 : Le canevas de l'entretien

La première question qui ouvre l'entretien vise à recueillir des informations sur l'enquêté et son parcours universitaire et professionnel. Ces renseignements allaient peut-être permettre d'établir un lien entre les représentations des enquêtés et leurs expériences passées, notamment en tant qu'apprenant. De plus, cette entrée en matière a pour but d'encourager la communication et permet à l'enquêté de débiter l'entretien sereinement car sa réponse exige peu de réflexion.

Le canevas comporte quinze questions réparties en trois axes thématiques. Je précise que les questions sont numérotées pour une facilité de lecture et de présentation mais dans l'échange, leur ordre a parfois été modifié. Le premier axe invite l'enquêté à exprimer son attitude sur l'objet d'enseignement/apprentissage que constitue la conjugaison. Les questions 2 et 3 ont pour objectif de faire émerger les représentations concernant la conjugaison, aussi bien en tant que professeur qu'apprenant de langue maternelle ou étrangère. Dans un premier temps, il s'agissait de saisir des réactions spontanées à l'égard de l'objet d'enseignement et dans un second temps, de comprendre comment le passé d'apprenant peut influencer sur les représentations et pratiques professionnelles des enquêtés.

Le deuxième axe représente le cœur de notre recherche et porte sur l'enseignement de la conjugaison. En effet, les questions 4, 5 et 6 amènent l'enquêtée à énoncer le courant didactique dans lequel elle s'inscrit lorsqu'elle enseigne le FLE et à estimer la place qu'elle accorde à la conjugaison. Ces premières considérations nous permettent ensuite de visualiser une séance didactique dans laquelle elle décrit les étapes de son enseignement lorsqu'elle aborde un temps verbal en classe. Par conséquent, l'informatrice explique le déroulement de la dite séance en abordant la préparation en amont, la réalisation en classe et le type d'exercices demandés aux apprenants (questions 7, 8, 9). Enfin, les questions 10, 11 et 12 encouragent l'enquêtée à justifier ses manières de faire, à expliciter les raisons qui la conduisent à agir de la sorte et donc à faire apparaître des représentations.

Le troisième et dernier axe examine les apports de la formation initiale, à savoir le Master FLE du point de vue de l'enquêtée. La question 13 ne révèle pas ce que l'informatrice a appris de manière objective mais permet de

constater si ce qu'elle a retenu lui est utile lorsqu'elle enseigne. Quant à la question 14, elle amène l'enquêtée à énoncer les difficultés qu'elle rencontre dans l'enseignement de la conjugaison. Ainsi, cette question soulève d'éventuelles revendications ou solutions que l'informatrice envisagerait pour remédier aux obstacles qu'elle rencontre dans l'enseignement de la conjugaison française.

Enfin, la question 16 clôt notre entretien et permet à l'informatrice de s'exprimer librement sur notre objet d'étude. D'une part, cette dernière question lui offre une certaine ouverture et l'incite à revenir sur un point qu'elle juge ne pas avoir assez développé. D'autre part, elle vise à donner un certain résumé de l'entretien ce qui peut se révéler très bénéfique pour l'enquêteur-chercheur car elle apparaît comme un possible lieu d'émergence des représentations.

### **3.3.3. Déroulement effectif et écueils**

N. BERTHIER déclare que le lieu de l'entretien peut influencer les paroles de l'enquêté (2006 : 73). En effet, dans le cadre d'une enquête qui traite de pratiques professionnelles, le lieu de travail semble adéquat pour réaliser l'interview. Or, dans notre cas, les cinq entretiens ne se sont pas tous déroulés au même endroit. Pour le premier, je me suis rendue directement chez l'enquêtée, ce qui a renforcé cette intimité déjà existante entre les deux interactants. Pour ce qui est des deux informatrices que je ne connaissais pas, les entretiens ont eu lieu dans leurs bureaux, sur leur lieu de travail et pour les deux dernières que je connaissais, nous nous sommes installées en plein air, dans un endroit relativement à l'abri de bruits extérieurs, afin de faciliter l'enregistrement de l'interaction. Chacune des informatrices était libre de proposer le lieu de l'entretien car je ne voulais pas imposer de contraintes supplémentaires sachant qu'elles avaient déjà accepté de m'accorder un peu de leur temps ; la durée moyenne de l'entretien était de 25 minutes.

Les questions ont été écrites à l'avance pour ne commettre aucun oubli. L'enquêté n'avait aucune limite de temps pour répondre. Rappelons que la formulation et l'ordre des questions ont été modifiés au cours de l'échange pour favoriser la spontanéité caractéristique de l'entretien semi directif. Par conséquent, plusieurs modifications ont été apportées dans le vif de l'action

qui n'ont pas permis d'instaurer les mêmes conditions de passation pour l'ensemble des informatrices.

Tout d'abord, des difficultés sont apparues dans les réponses données à la question 6 portant sur la place de la conjugaison. En effet, cette question aurait dû préciser une fréquence, en termes de pourcentage ou de minutes consacrées à la conjugaison en classe car les réponses sont très hétérogènes, ce qui a complexifié l'analyse. Ensuite, la question 5 n'a pas été posée à l'ensemble des informatrices car certaines d'entre elles y répondaient déjà dans la question précédente. Enfin, malgré le caractère universitaire et formel de l'enquête, une des informatrices n'a pas utilisé le registre de langue adéquat, d'où la présence d'expressions familières qui peuvent laisser transparaître un manque de professionnalisme. Or, il me semble que ce registre de langue familier est dû à la relation enquêteur-enquêtée instaurée dans l'entretien (exemples : « ça m'saoule », « tu vas pas les faire chier à leur corriger euh tous les petits articles »)

### 3.3.4. Transcription

La convention (cf. Annexe 6, p. 118, *La convention de transcription*) que j'ai choisi d'adopter pour retranscrire les propos de nos cinq informatrices a été établie par les Universités du GARS (Aix-Marseille) et de VALIBEL (Louvain-la-Neuve). Il s'agit d'une transcription orthographique standard qui privilégie le fond à la forme ; le contenu linguistique importe plus que les procédés utilisés pour rapporter ce contenu. Nous allons maintenant définir les éléments que nous avons choisi de prendre en compte car « toute transcription est une interprétation et un début d'analyse »<sup>47</sup>.

Nous avons donc conservé les mots accentués par l'enquêté qui sont transcrits en majuscule, toutes les hésitations par l'interjection « euh » et les silences par le signe « + ». Les signes de ponctuation ont été éliminés, excepté le point d'interrogation qui est la marque d'une question et la virgule qui indique une répétition. L'objectif de cette transcription était de transposer, le

---

<sup>47</sup> SIMON, J-P, *Didactique et enseignement du français*, « Les normes de transcription », disponible sur <jeanpascal.simon.free.fr/spip/spip.php?article22>, consulté le [20.09.12]

plus fidèlement possible, les propos tenus par l'enquêté de l'oral à l'écrit, en préservant les marques d'oralité caractéristiques de l'interaction tout en facilitant sa lecture et sa compréhension pour notre analyse.

Après avoir présenté la méthodologie utilisée pour le recueil de données, passons maintenant à la description et à l'analyse des résultats obtenus.

## **PARTIE 3 : L'ANALYSE DES DONNEES**

Dans cette dernière partie, nous tenterons de répondre à notre problématique et de confirmer ou infirmer nos trois hypothèses. Le cadre théorique dressé en première partie sous-tend l'analyse et l'interprétation des données recueillies. Dans un premier temps, nous traiterons de la tradition didactique de la conjugaison dans les discours des informateurs. Dans un second temps, nous vérifierons l'existence d'un entre-deux méthodologique dans l'enseignement de la conjugaison. Dans un troisième temps, nous mesurerons l'efficacité de la formation initiale des informateurs en matière de morphologie verbale.

### **1. UNE INFLUENCE EVIDENTE DE LA TRADITION DIDACTIQUE**

Nous chercherons à valider ou invalider l'hypothèse selon laquelle les professeurs de FLE novices seraient influencés par la tradition didactique de la conjugaison. Nous chercherons donc à dégager des discours des informateurs, d'une part les représentations et d'autre part les pratiques déclarées ayant un lien avec la tradition didactique de la conjugaison.

#### **1.1. La complexité du système verbal**

<b>INFORMATEURS</b>	<b>REPRESENTATIONS SUR LE SYSTEME VERBAL</b>
<b>CA (E3)</b>	« il y a énormément d'exceptions dans la langue française » (E3-209)
<b>CP (E4)</b>	« la conjugaison c'est HYPER précis par rapport à la grammaire en général » (E4-167) « enfin voilà c'est tellement compliqué que euh:: y a souvent des questions on tombe sur les exceptions » (E4-184)
<b>GL (E5)</b>	« sans les irrégularités tout va bien dans la conjugaison » (E5-173) « y'a d'la ++ complexité les irréguliers qui viennent se greffer la multiplication des temps » (E5-174)
<b>SL (Q2)</b>	« je ne suis pas au clair avec des règles de grammaire (l'accord avec avoir au participe passé, les exceptions, ...). Même quand je prépare ma classe et que je travaille sur la règle qui me pose problème, devant la classe je suis facilement déstabilisée par les questions des apprenants» (Q2-question 3)
<b>BM (Q9)</b>	« La conjugaison française est bien compliquée que la conjugaison anglaise, qui est plus simple, possède moins d'irrégularités et beaucoup moins d'exceptions » (Q9-question 1)
<b>ED (Q8)</b>	« le grand pourcentage de verbes irréguliers, surtout ceux à radical variable » (Q8-question 2)
<b>QY (Q3)</b>	Les irrégularités des verbes (Q3-question 1)

Tableau 3 : Les représentations sur la conjugaison française

Tout d'abord, certains informateurs envisagent la conjugaison comme un objet « compliqué » (E4-184) parce qu'il possède « énormément d'exceptions » (E3-209). GL s'avoue déstabilisée lorsqu'elle est confrontée à des exceptions : « comme ça à expliquer sans les irrégularités tout va bien dans la conjugaison » (E5-174). Tout comme GL, SL rencontre des difficultés lorsqu'elle-même n'a pas bien compris le fonctionnement d'une règle de grammaire ou lorsqu'elle doit répondre à une question d'un étudiant qui l'oblige à faire face à ses doutes (Q2-question 3). Lorsque BM énonce les difficultés auxquelles sont confrontés ses étudiants, il oppose clairement leur langue maternelle à savoir l'anglais et la langue française dont il considère la conjugaison comme étant « bien plus compliquée ». A l'inverse, la conjugaison anglaise lui semble « plus simple » et « possède moins d'irrégularités et beaucoup moins d'exceptions » (Q9-question 1). ED et QY

déclarent que les lacunes des étudiants en matière de conjugaison sont dues à une grande quantité de verbes irréguliers qui composent le système verbal français (Q8-question 2 / Q3-question 1).

En somme, nous voyons bien que la mise en relief des exceptions et de la complexité du système verbal au détriment de ses régularités est manifeste dans les discours de certains de nos informateurs. Ces représentations nous laissent penser qu'ils sont dominés par le système verbal français dont ils ne semblent pas maîtriser le fonctionnement dans son intégralité. Voyons maintenant ce qu'il en est des pratiques que déclarent ces informateurs pour qui la morphologie verbale ne revêt pas les caractéristiques d'un système cohérent.

## 1.2. La nécessité d'une mémorisation des paradigmes verbaux

<b>INFORMATEUR</b>	<b>PRATIQUES DECLAREES EN LIEN AVEC LA TRADITION</b> <b>La mémorisation des verbes par les apprenants</b>
<b>GL (E5)</b>	<i>OUI</i> « si les étudiants apprennent ça va » (E5-174) « mais en même temps euh faut qu'ils bossent quoi j'pense que faut peut-être passer aussi par une phase de par cœur » (E5-196)
<b>SL (Q2)</b>	<i>OUI</i> « ils ont plus qu'à les mémoriser! » (Q2 - question 6)
<b>QY (Q3)</b>	<i>OUI</i> « le fait de devoir tout mémoriser par cœur » (Q3-question 1)
<b>MP (E2)</b>	<i>OUI</i> « 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 » (E2-154) « 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 » (E2-157)
<b>OF (Q4)</b>	<i>OUI</i> « mémorisation des différentes bases du verbe » (Q4-questions 1, 2)
<b>CA (E3)</b>	<i>NON</i> [en parlant de sa directrice] « elle rentre elle dit voilà le verbe être c'est très important il faut le savoir par cœur (E3-180) » / « c'est pas comme ça que moi je leur apprends » (E3-182)
<b>CP (E4)</b>	<i>NON</i> « c'est pas moi qui vais l'écrire et recopiez le et apprenez le par cœur » (E4-113)

Tableau 4 : La mémorisation des verbes par les apprenants

Tout d'abord, il apparaît pour QY que « les oublis très fréquents des apprenants » (Q3-question 3) constituent la majeure difficulté à laquelle elle est confrontée en classe. Ensuite, SL qui avoue ne pas se sentir en sécurité vis-à-vis de certaines règles de grammaire, précise que les apprenants n'ont « plus qu'à mémoriser » lorsqu'elle décrit les étapes de son enseignement de la conjugaison, la dernière étape étant la mémorisation (Q2-question 6). Enfin pour GL, la conjugaison est synonyme entre autres d' « apprentissage » (E5-27), Elle déclare avoir tendance à intégrer à son enseignement des verbes « une méthode très traditionnelle (...) avec beaucoup de répétitions avec beaucoup d'écrit avec beaucoup de d'écriture pour, pour que ça rentre » (E5-45). GL met en place des mécanismes d'apprentissage qui visent à automatiser l'assimilation des verbes conjugués. L'expression « pour que ça rentre » renforce son souhait que les apprenants intègrent les verbes coûte que coûte. Comme pour les deux informatrices précédentes, elle ajoute que l'étudiant doit s'efforcer d'apprendre la conjugaison : « faut qu'ils bossent quoi j'pense que faut peut-être passer aussi par une phase de par cœur » (E5-196).

Toutefois, il semblerait que quatre informateurs n'appliquent pas la mémorisation des paradigmes verbaux alors qu'ils ont une représentation du système verbal comme étant complexe ou riche en exceptions. CA prend l'exemple de la directrice de l'école dans laquelle elle travaille qui demanderait à ses élèves d'apprendre par cœur : « elle rentre elle dit voilà le verbe être c'est très important il faut le savoir par cœur » (E3-180), ce avec quoi CA marque clairement l'opposition. Pour elle, la mémorisation ne constitue pas une étape de l'enseignement/apprentissage de la conjugaison même si le système verbal comporte de nombreuses exceptions : « c'est pas comme ça que moi je leur apprends » (E3-182). Il en est de même pour CP qui déclare qu'elle ne demande pas à ses étudiants de mémoriser en disant : « c'est pas moi qui vais l'écrire et recopiez-le et apprenez-le par cœur » (E4-113) alors que pour elle, la conjugaison « c'est HYPER précis » et « c'est tellement compliqué ». Quant à BM (Q9) et ED (Q8) qui considèrent aussi la conjugaison comme un objet d'enseignement complexe, la mémorisation des paradigmes verbaux par les apprenants n'apparaît pas dans leurs discours.

Enfin, concernant MP (E2) et OF (Q4), faute de relance dans l'entretien ou de précision dans le questionnaire, je n'ai pas pu avoir accès à leur jugement sur le système verbal. Toutefois, nous constatons que la mémorisation des verbes fait partie de leur enseignement et avec conviction pour MP. En effet, cette dernière s'interroge sur les difficultés de ses apprenants concernant la conjugaison en établissant un lien entre son passé d'apprenant et ses étudiants. En effet, elle déclare avoir appris « bêtement » (E2-148) les déclinaisons en français (langue maternelle) et en espagnol (langue étrangère), sans fournir trop d'efforts ; elle ajoute même avoir toujours eu une bonne mémoire (E2-147). D'un côté, MP convient que cet apprentissage mécanique n'est pas la meilleure solution pour s'approprier le système verbal de la langue et d'un autre côté elle affirme que cette mémorisation l'a aidée: « 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 » (E2-147). Pour elle, ses étudiants ne parviennent pas à maîtriser le système verbal français parce qu'ils ne seraient pas assez consciencieux : « 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 » (E2-157). Elle nuance tout de même ses propos en admettant qu'ils peuvent se sentir déstabilisés quand le système verbal de leur langue maternelle est différent de celui de la langue française. Concernant OF, elle déclare que ses étudiants et les apprenants de manière générale ont des difficultés dans la mémorisation des bases verbales « pouvoir → peu-, pouv-, peuv- » et des terminaisons (Q4 : questions 1, 2).

Après avoir listé l'ensemble des discours de nos informateurs sur l'apprentissage de la conjugaison, nous allons maintenant interpréter ces résultats. Ainsi, il semblerait que la complexité du système verbal oblige certains informateurs à donner aux apprenants des tâches de mémorisation pour éviter de perdre la face en expliquant un fonctionnement qui leur est plus ou moins inconnu (QY, SL) ou bien comme solution de dernier recours, notamment pour GL qui après avoir essayé d'aborder le verbe d'une manière différente, se résigne à la mémorisation : « mais en même temps euh faut qu'ils bossent quoi j'pense que faut peut-être passer aussi par une phase de

par cœur » (E5-196). Par conséquent, il incombe à l'apprenant de travailler (MP), de fournir l'effort pour s'approprier le système verbal. Or, MP est consciente que la mémorisation n'est pas l'exercice idéal car elle prive les apprenants d'une réflexion sur la langue : « c'est pas super bien parce que des fois j'cherchais même pas à comprendre » (E2-147). Pour ce qui est de MP et GL, elles déclarent s'inscrire, entre autre, dans le courant traditionnel, d'où leurs paroles qui mettent en relief l'importance de la mémorisation.

Quant aux informateurs qui révèlent ne pas avoir recours à la mémorisation par les apprenants, à savoir CA et CP, cela s'explique en partie au travers des courants didactiques dans lesquels elles s'inscrivent. En effet, CA déclare mettre en place un enseignement de type actionnel et CP aborde une méthode plutôt communicative. Pour CA, l'enseignement de la conjugaison se réalise toujours en contexte et ne passe pas par une mémorisation : « l'enseignement de la conjugaison d'accord euh:: bah à partir du moment où c'est contextualisé » (E3-40). Pour CP, l'important ne réside pas dans la maîtrise des formes verbales mais plutôt dans le succès de la communication : « mais 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 voilà plutôt ma façon de voir » (E4 : 323).

Nous notons aussi que SD émet une critique à propos de l'apprentissage accéléré des paradigmes verbaux. Elle déclare que la mémorisation du système verbal n'est pas suffisante car elle ne permet pas d'être capable d'utiliser ensuite le verbe en contexte car elle dit qu' « avec des étudiants chinois grands débutants, l'apprentissage de la conjugaison se résume à apprendre par cœur une série de mots : ils ont ensuite un mal fou à utiliser un verbe conjugué dans un vrai contexte » (Q6-question 3). Selon ses pratiques déclarées, SD n'intègre pas la mémorisation des verbes dans son enseignement.

Par ailleurs, nous remarquons que lorsqu'OF parle de mémorisation, elle en précise le contenu à savoir les bases et les terminaisons verbales. OF semble ici amorcer un début de réflexion sur l'objet de l'apprentissage et se démarque du reste des informateurs en employant le terme de *base* car ce terme est propre à l'approche phonologique du système verbal. Ainsi, elle

s'éloigne d'une tradition didactique qui oblige une mémorisation automatisée et sans réflexion des déclinaisons, terme emprunté au latin qui désigne les paradigmes verbaux. Nous faisons donc le lien avec la prochaine partie qui traite de la classification traditionnelle des verbes français, issue du latin.

### 1.3. La classification traditionnelle des verbes

INFORMATEURS	PRATIQUES DECLAREES
<b>MP (E2)</b>	« j'avais toujours regarder le verbe à l' <b>infinitif</b> et m'dire bon qu'est-ce que je vais faire là on va le tronquer forcément donc pour le futur par exemple euh tu prends la tu prends le <b>radical</b> et puis t'enlèves la terminaison donc souvent j'le fais comme ça c'est-à-dire j'avais mettre je tu il au tableau enfin c'est eux j'dis alors les personnes j'mets le verbe à l' <b>infinitif</b> à chaque fois et j'rajoute la terminaison qu'il faut en général » (E2-311)
<b>CA (E3)</b>	« je, je vais pas faire un tableau de conjugaison quoi <NG : d'accord> + euh si j'en ai fait là avec le conditionnel par exemple on a vu les verbes à l' <b>infinitif</b> les verbes à mettre au conditionnel » (E3-87)  « elle dit voilà le verbe être c'est très important il faut le savoir par cœur et puis après le verbe avoir puis le verbe marcher les verbes en er les verbes du <b>1<sup>er</sup> groupe 2<sup>ème</sup> groupe</b> » (E3-180)»
<b>GL (E5)</b>	« on pioche un verbe à l' <b>infinitif</b> on pioche euh un sujet on pioche un temps et on a cinq minutes pour conjuguer » (E5-108)
<b>SL (Q2)</b>	« j'explique qu'il y a <b>3 groupes</b> de verbes, et je détaille la terminaison de chaque <b>groupe</b> en expliquant que les terminaisons restent les mêmes pour les verbes du même <b>groupe</b> » (Q2-question 6)
<b>OF (Q4)</b>	« <b>verbes en -er</b> »(Q4-question 6) / mémorisation des différentes bases du verbe (exemple: pouvoir => peu-, pouv-, peuv-
<b>CL (Q5)</b>	« je peux utiliser des <b>verbes en -er</b> » (Q5-question 6)
<b>CR (Q7)</b>	« les points communs et les différences entre tous les verbes qu'ils ont soulignés (si verbes des <b>3 groupes</b> dans le texte en question » (Q7-question 6)
<b>ED (Q8)</b>	« Je pense tout d'abord au choix que j'effectue (verbes <b>1er groupe, 2<sup>e</sup></b> etc) » (Q8-question 6)

Tableau 5 : « Approches de la morphologie verbale »

Le tableau ci-dessus<sup>48</sup> recense les approches de la morphologie verbale déclarées par les informateurs. Tout d'abord, MP détaille les étapes par lesquelles passe son enseignement du présent de l'indicatif ; elle s'appuie sur la forme infinitive à laquelle elle enlève la désinence qu'elle substitue par les terminaisons adéquates. Lors d'exercices de systématisation verbale, GL explique qu'elle met en place des jeux de rapidité où ses étudiants doivent

<sup>48</sup> Le titre du tableau « approche de la morphologie verbale » est extrait de l'article de GEROLIMICH & STABARIN, 2007 : 148.

décliner le verbe présenté à l'infinitif selon la personne et le temps indiqués le plus vite possible. Ensuite, SL, OF, CL, CR et ED énoncent clairement qu'elles abordent le système verbal en s'appuyant sur les terminaisons de l'infinitif et le divisent selon le premier groupe correspondant aux verbes en -er, le second groupe aux verbes en -ir (-iss) et le troisième groupe aux verbes restant. Seule OF ajoute le terme de *base* (« peu-, pouv-, peuv-»), caractéristique des approches orales du verbe mais parle tout de même des « verbes en -er », ce qui nous laisse supposer qu'elle oscille entre deux approches du système verbal.

Nous constatons alors que ces huit informateurs organisent le système verbal selon une classification traditionnelle, cette dernière s'inspirant de la conjugaison latine qui distingue les verbes selon la désinence de l'infinitif. Or, cette approche « ne permet pas une systématisation des formes verbales » (GEROLIMICH & STABARIN, 2007 : 148) et laisse place à de nombreuses exceptions qu'il est communément admis d'apprendre. Par conséquent, elle renforce les difficultés des enseignants dans leurs pratiques professionnelles et leurs représentations quant à un système verbal complexe. Nous vérifions cette relation entre complexité du système verbal et classification traditionnelle pour CA, GL, SL et ED. Toutefois, nous nuancions nos propos car MP, OF, CL et CR qui n'émettent pas de jugements sur le système verbal, ont une approche de la morphologie selon la classification dite traditionnelle.

Cette classification est à relier avec le type d'outils que nos informateurs utilisent lorsqu'ils sont amenés à travailler sur le verbe car ils peuvent expliquer en partie leurs pratiques professionnelles et notamment le choix de l'approche du système verbal.

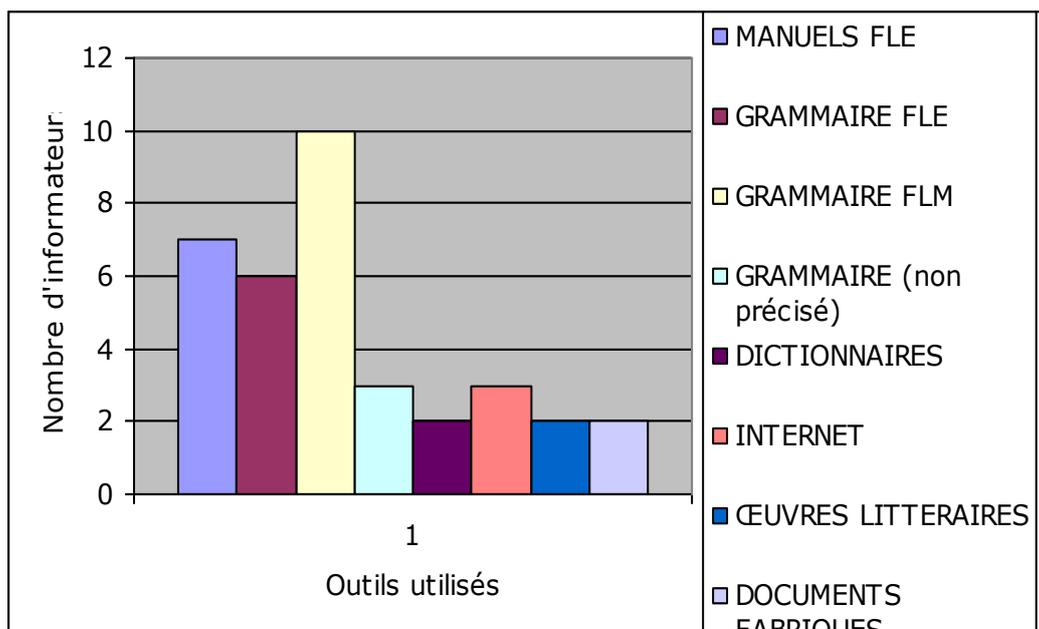


Tableau 6 : Les outils utilisés en lien avec la conjugaison

Le tableau ci-dessus présente les types d'outils utilisés par les informateurs du questionnaire et de l'entretien pour élaborer leurs séances didactiques ou pour rechercher une information portant sur la conjugaison française. Il s'agit ici de nous focaliser sur l'importance donnée par les informateurs aux grammaires FLM qui regroupent le *Bescherelle*, le *Bled* ou des tableaux de conjugaison en ligne.

Nous remarquons donc que les grammaires de français langue maternelle sont des outils majoritairement utilisés par les enquêtés (dix enquêtés ont mentionné un ou plusieurs des outils cités précédemment). Ces ouvrages ou sites Internet traitent la morphologie verbale selon une classification traditionnelle puisqu'ils exposent l'ensemble des paradigmes verbaux sans expliquer la construction des formes verbales, ce qui cache la régularité des formes et pose problème à la compréhension globale du système. Par exemple, SL déclare n'utiliser que le *Bled* et le *Bescherelle* lorsqu'elle prépare une séance didactique, cette remarque est quelque peu déstabilisante du point de vue didactique mais conforte notre réflexion selon laquelle les ouvrages FLM ne favorisent pas la compréhension du système verbal puisqu'il s'agit de notre informatrice qui déclare ne pas maîtriser totalement les règles grammaticales.

Nous nous interrogeons donc sur la pertinence de ces outils empruntés aux situations d'enseignement/apprentissage du FLM en FLE car il existe des

ouvrages de grammaire propres au FLE qui permettrait une approche plus adaptée aux apprenants allophones. Cette remarque fait écho aux propos d'OF (Q4) qui souhaiterait changer sa façon d'enseigner la conjugaison en FLE et elle sous-entend alors comment s'éloigner du FLM (Q4, question 8). Nous pouvons donc penser qu'OF a mené une véritable réflexion sur l'emploi des grammaires FLM en FLE et de ce fait qu'elle n'utilise que les manuels FLE.

En somme, les professeurs de FLE novices sont influencés par la tradition didactique de la conjugaison car nous remarquons que pour certains, le système verbal est avant tout complexe et irrégulier, pour d'autres, la mémorisation des verbes apparaît comme un passage obligatoire et encore d'autres découpent le système verbal selon une classification traditionnelle. Toutefois, il est important de modérer nos propos car l'informatrice SD amorce un début de réflexion sur le système verbal et paraît donc rejeter la tradition. J'é mets aussi une réserve pour deux informatrices, à savoir FG et MH dont aucune donnée rattachée à la tradition didactique n'a été observée dans leurs discours, ce qui obligerait donc à examiner leurs pratiques effectives.

## 2. UN PARADOXE METHODOLOGIQUE ?

Il s'agit ici de confirmer ou d'infirmer la deuxième hypothèse qui affirmerait que les professeurs de FLE seraient au cœur d'un paradoxe méthodologique dans l'enseignement de la conjugaison française, situé entre la composante linguistique et la composante communicative de la langue. Pour cela, je me base uniquement sur les entretiens car je n'ai pas d'informations relatives à la méthodologie d'enseignement/apprentissage dans laquelle s'inscrivent les enquêtés du questionnaire. De ce fait, nous tenterons de vérifier la présence ou l'absence de juxtapositions de la composante linguistique et de la composante communicative de la langue, qui se manifestent respectivement par l'enseignement des formes verbales et de leur mise en contexte ; l'objectif final étant de caractériser la nature de ces liens.

INF.	Courant didactique en FLE	Discours
MH	Communicatif	E1-32 : « j' préfère que ce soit vraiment un outil que l'objectif principal soit de communiquer » E1-38 : « <b>il faut que ce soit appris</b> quand même pour qu'ensuite quand on <b>communique</b> ce soit naturel »
MP	Communicatif et traditionnel	E2-128 : « en général ils sont là <b>pour apprendre une langue et correctement</b> »
CA	Actionnel	E2-42 : « je fais jamais de cours de conjugaison cours de grammaire y a toujours un contexte » E2-156 : « certains ont <b>besoin de plus de grammaire</b> »
CP	Eclectique, Communicatif	E4-54 : « on est pas tous égaux dans l'apprentissage » E4-219 : « j'suis pas très attachée à la <b>grammaire j'en fait parce qu'il en faut</b> parce que y a des gens qui en réclament euh mais 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 voilà plutôt ma façon de voir »
GL	Communicatif et traditionnel	E5-31 : « <b>sans bien conjuguer</b> leur verbe les étudiants n'entreront pas à l'université » E5-182 : « mais en même temps <b>on est dans une classe</b> je voilà c'est pas, c'est pas non plus facile euh faudrait, faudrait toujours euh sortir et puis les mettre vraiment en situation mais pour, <b>pour la conjugaison c'est pas toujours simple</b> quoi donc c'est ça d'être bah justement dans une vraie approche communicative »

Tableau 7 : la conjugaison entre la maîtrise de la langue et de la communication

Le tableau ci-dessus présente les discours des informateurs dans lesquels nous apercevons une juxtaposition de l'enseignement des formes verbales et de leur mise en contexte. Tout d'abord, nous observons que MH qui déclare s'inscrire dans une démarche communicative, considère que ses étudiants doivent savoir les formes verbales afin que la communication soit spontanée (E1-38 : « il faut que ce soit appris quand même pour qu'ensuite quand on communique ce soit naturel »). Elle précise en disant que pour elle la conjugaison est un outil au service de la communication (E1-32). Ensuite, MP qui s'inscrit à la fois dans les courants communicatif et traditionnel, signale que parfois ses étudiants ne veulent pas conjuguer leurs verbes, ce qu'elle désapprouve car même si le contenu du discours de ses étudiants est compréhensible, il n'en reste pas moins que la forme était grammaticalement incorrecte. Par conséquent, elle estime que ses étudiants « sont là » (E2-228) autrement dit en classe pour apprendre la langue française et que cela doit se faire dans le respect des normes linguistiques, ce qu'elle manifeste par l'adverbe *correctement* (« ils ont pas envie de les conjuguer mais ils se font comprendre (...) mais en général ils sont là pour apprendre une langue et correctement » E2-126). Quant à CA et CP, s'inscrivant respectivement dans une perspective actionnelle et une approche éclectique à dominante communicative, déclarent que la grammaire et la morphologie verbale ne sont pas une priorité dans leur enseignement ; CA dit : « je fais jamais de cours de conjugaison cours de grammaire » (E2-142) et CP révèle qu'elle n'est pas « très attachée à la grammaire » (E4-219). Néanmoins, ces deux informatrices mettent en exergue le fait que certains apprenants demandent davantage de grammaire que les autres (E2-156 : « certains ont besoin de plus de grammaire », E4-219 : « y'a des gens qui en réclament »). CP ajoute qu'après avoir suivi une formation en sociologie, elle est très à l'écoute de ses apprenants et déclare donc qu'ils ne sont « pas tous égaux dans l'apprentissage » (E4-54). Enfin, GL tout comme CA et CP, fait ressortir la notion de besoin de ses étudiants. En effet, ces derniers ont pour objectif principal d'intégrer l'université après leur formation en langue française, cet objectif ne pouvant pas être atteint sans une maîtrise des formes verbales : « sans bien conjuguer leurs verbes les étudiants n'entreront pas à

l'université » (E5-31). Par ailleurs, étant donné qu'elle s'inscrit à la fois dans le courant traditionnel et dans une approche communicative, elle affirme que son enseignement de la conjugaison n'est « pas assez pragmatique » (E5-182). Elle l'explique en disant que l'approche communicative n'est pas toujours adéquate lorsqu'il s'agit de faire de la conjugaison : « mais en même temps on est dans une classe je voilà c'est pas, c'est pas non plus facile euh faudrait, faudrait toujours euh sortir et puis les mettre vraiment en situation mais pour, pour la conjugaison c'est pas toujours simple » (E5-182). Les données étant présentées, tentons de les interpréter.

Tout d'abord, nous voyons que CA et CP n'accordent pas la primauté à la compétence grammaticale des apprenants mais plutôt à la compétence communicative. Selon CP, l'importance réside dans la compréhension mutuelle des interactants, peu importe les erreurs de langue dans le discours des apprenants. Cela s'expliquerait en partie par son expérience car elle a enseigné auprès d'un public migrant. Toutefois, l'informatrice émet des conditions en fonction du public et du niveau des apprenants. En effet, alors enseignante à des étudiants étrangers au moment de notre rencontre, elle s'impose comme contrainte (« il faut ») d'intégrer davantage de grammaire à ses cours parce qu'elle estime que certains étudiants en ont besoin : d'une part pour les étudiants dont la culture scolaire est favorable à la grammaire et d'autre part pour les étudiants des niveaux débutants. Elle prend l'exemple des étudiants d'origine russe qui auraient une certaine appétence pour la grammaire ; elle ajoute que ces étudiants auraient des facilités pour apprendre : « les Russes justement qui apprennent tout euh grammaire traditionnelle et grammaire traduction je sais que EUX vont en avoir besoin » (E4-157). Par ailleurs, CP s'autorise à faire plus de grammaire avec des apprenants débutants. En effet, selon elle, le débit de parole de ces bas niveaux favorise la correction de l'enseignant : « j'aurais plutôt tendance à les corriger parce que euh ils ont un débit de toute façon euh moins fluide plus lent donc euh:: j'crois qu'je m'autorise un peu plus à, à couper la parole » (E4-68). Il en est de même pour CA qui déclare intégrer de la grammaire (de nature implicite) dans ses cours et en propose davantage lorsque ses apprenants le réclament ; elle s'adapte donc aux besoins de ses étudiants :

« voilà est ce qu'il y en a qui veulent plus » (E3-157). Bien que CP et CA aient montré un certain détachement à l'égard de l'enseignement de la grammaire dans leurs verbalisations (E3-42, E4-219), toutes deux portent néanmoins leur attention sur les formes linguistiques et donc verbales, et cela en raison du public d'apprenants.

Quant à MH, la conjugaison est indispensable pour permettre la mise en communication de l'apprenant. Pour elle, la conjugaison est un outil pour communiquer, autrement dit la conjugaison n'a de sens que si elle contribue à la communication. Ensuite, elle affirme que sans l'apprentissage des verbes, la communication des apprenants n'est pas spontanée. Nous remarquons donc qu'elle place la compétence linguistique et plus particulièrement la maîtrise des formes verbales au cœur de la compétence de communication. Ceci est d'autant plus accentué dans son discours lorsque MH pointe du doigt les erreurs de ses apprenants à l'écrit et s'interroge alors sur la pertinence de sa façon de faire, elle dit : « parce qu'on retrouve toujours des fautes mais parfois de grosses fautes avec un AIT au lieu d'un AIS » (E1-157).

Pour MP, nous remarquons que la conjugaison est une obligation car elle permet de respecter les normes linguistiques. De ce fait, l'informatrice semble s'inscrire dans une démarche prescriptive. Toutefois, elle ajoute qu'avec le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues), il est aujourd'hui impossible de se focaliser uniquement sur les formes linguistiques de la langue et qu'il est donc nécessaire de les contextualiser (« tu peux pas enseigner de la conjugaison que d'la conjugaison sur un cours t'es obligé de la mettre en contexte » E2-391). On pourrait supposer que MP se sent contrainte par les directives du CECRL (selon ses paroles).

Enfin, GL inscrit son enseignement de façon générale dans l'approche communicative mais manifeste un choix délibéré d'enseigner la grammaire selon une méthodologie traditionnelle. Or, à la fin de l'entretien, elle confesse que sa volonté serait de faire un enseignement qui s'inscrirait totalement dans l'approche communicative. Nous constatons donc que GL ressent une sensation de tiraillement dans ses choix méthodologiques.

En guise de conclusion, nous avons pu effectivement observer la juxtaposition de la maîtrise des formes linguistiques et de leur mise en

contexte dans les pratiques déclarées de l'ensemble des informatrices. Ces liens relèvent de choix motivés tantôt par le profil des apprenants tantôt par des raisons méthodologiques. Quant au profil, il peut s'agir de paramètres liés à la culture scolaire des apprenants, à leurs objectifs (universitaires par exemple) et à leur niveau. Avant d'aborder les choix méthodologiques, il est nécessaire d'apporter un regard critique sur la formulation de l'hypothèse elle-même. Ainsi, suite à une réflexion qui a eu lieu en amont et au cours de l'analyse, je constate que le terme *paradoxe* est inadéquat. Ainsi, au tout début de ma recherche, je pensais que la conciliation de l'enseignement des formes verbales et celui de leur mise en contexte pourrait être source de difficultés. Or, il apparaît dans les discours de quatre de nos informatrices que ce lien n'est pas une difficulté et que lorsque la difficulté apparaît pour l'une d'entre elles (GL), il ne s'agit pas d'un paradoxe mais plus précisément d'un tiraillement. Ainsi, GL serait dans un entre-deux *floû* qui donne l'impression que ses choix méthodologiques ne sont pas encore stabilisés. Quant à MH, MP, CA et CP, elles confèrent une place à l'enseignement des formes verbales, sous certaines conditions (publics, niveaux) et manifestent un entre-deux en quelque sorte délibéré. Après avoir détaillé le tiraillement de GL, nous pouvons confirmer l'hypothèse selon laquelle les professeurs de FLE novices seraient tiraillés entre l'enseignement de la maîtrise des formes verbales et de leur mise en contexte. Toutefois, nous nuancions fortement ces propos car quatre informatrices ne laissent pas transparaître cette notion de tiraillement.

### 3. UNE FORMATION INITIALE INSUFFISANTE

Il s'agit maintenant de répondre à notre troisième et dernière hypothèse selon laquelle la formation initiale des professeurs de FLE novices serait insuffisante en matière de didactique de la conjugaison. L'analyse et l'interprétation des données recueillies pour confirmer ou infirmer cette hypothèse se basent sur ce que les informateurs ont retenu de leur formation universitaire puisque tous sont étudiants du Master FLE ou ont obtenu le diplôme. Par conséquent, nous n'avons pas accès aux contenus objectifs qui leur ont été réellement dispensés ; il aurait donc été intéressant de comparer leurs discours avec les programmes de la formation qu'ils ont suivie afin d'avoir une analyse plus objective. Je rappelle tout de même que neuf des dix enquêtés du questionnaire ont été sensibilisés aux problématiques du verbe lors de leur formation à l'Université d'Angers.

Nous vérifierons donc dans un premier temps si les enquêtés du questionnaire ressentent un besoin de formation supplémentaire, ce qui nous laissera supposer que leur formation initiale n'est pas suffisante. Dans un second temps, nous aurons aussi accès aux apports de la formation initiale des informatrices de l'entretien et nous verrons s'ils ont répondu à leur besoin.

#### 3.1. Un réel besoin de formation

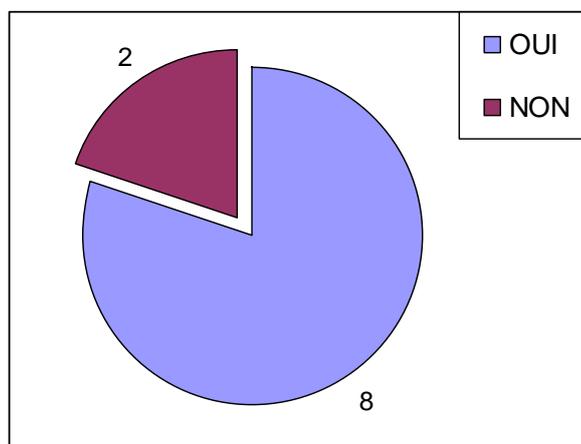


Tableau 8 : Besoin de formation en didactique de la conjugaison

Une grande majorité des informateurs ressentent le besoin de suivre des modules de formation initiale ou continue. En effet, sur dix informateurs

ayant répondu à la question 7 du questionnaire (« Ressentiriez-vous le besoin de suivre des modules de formation initiale et/ou continue en matière d'enseignement de la conjugaison française ? »), huit ont répondu de manière affirmative, ce qui nous laisse supposer que la formation initiale serait insuffisante. Voyons de plus près ce qu'ont retenu les informatrices des entretiens de leur formation universitaire, à savoir le Master FLE.

<b>INFORMATEURS</b>	<b>FORMATION INITIALE UTILE ?</b>	<b>POURQUOI ?</b>
<b>MH-E1</b>	OUI	« ++++++ euh à mon avis euh +++ ouais justement avec cet esprit communicatif » (E1-148)
<b>MP-E2</b>	NON	« non alors la formation initiale le master FLE ça a été hyper euh pédagogique aucune euh aucune notion théorique donc ça, ça a été très dur » (E2-346) « on a pas été très satisfaite des cours de grammaire donnés parce qu'on nous laissait trop dans l'intuition » (349) « nous au bout d'un moment comme les étudiants on veut des réponses » (E2-351) « vous comprenez ça veut dire que vous êtes capables de l'expliquer oui mais nous des fois on a besoin de recettes c'est pas parce que tu comprends pourquoi donc alors induction à 100% moi j'suis pas d'accord »(E2-354) « ça m'a pas servi du tout » (E2-361) « t'apprends sur le terrain c'est toi qui te construis tes p'tites méthodes » (E2-370) « j'aime bien demander l'avis aux profs là à Tours on a bossé beaucoup avec euh comme ça en s'donnant des idées » (E2-372)
<b>CA-E3</b>	OUI	« oui moi j'ai appris ça faire de, de cette façon-là grâce à mon master 2 en fait au cours de master 2 » (E3-90) « je vois ce qui marche ou pas » (E3-195) « 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 » (E3-231)
<b>CP-E4</b>	OUI	« j'ai bien compris que l'important c'était de se comprendre » (E4-157) « la formation que j'ai reçue euh me l'a peut-être rappelé et ça a renforcé ça » (E4-161) « ils nous prenaient euh pour des gens intelligents ils nous ont pas dit que:: il fallait enseigner la grammaire comme ça et que y avait que comme ça que ça marchait j'ai vraiment compris que euh:: voilà les êtres humains sont tous différents et aussi dans l'apprentissage d'une langue » (E4-163) « la formation initiale ils nous ont poussé à réfléchir » (E4-168)
<b>GL-E5</b>	NON	« j'ai JAMAIS appris à enseigner la conjugaison quoi jamais j'ai < NG : jamais ? > JAMAIS ++ en M1 j'ai JAMAIS fait ça » (E5-167)

Tableau 9 : L'utilité de la formation initiale chez les informatrices de l'entretien

Parmi les cinq informatrices de l'entretien interrogées sur les apports de la formation initiale en matière de didactique de la morphologie verbale, MP met en relief que le Master FLE ne proposait pas de cours de grammaire, situation insatisfaisante selon elle et raconte qu'elle s'est battue pour essayer d'intégrer cet enseignement à la formation (« il a fallu pousser » (E2-349)). Les dirigeants du Master FLE ont donc accepté la requête de leurs étudiants et ont mis en place un programme axé sur des contenus grammaticaux. Cependant, elle déclare que ces cours, qu'elle et ses collègues de promotion ont réclamé, lui ont été inutiles (E2-361) car le contenu ne correspondait pas à ses attentes (« on n'a pas été satisfaites des cours de grammaire donnés » E2-349). En effet, elle aurait aimé obtenir « des recettes » (E2-354) et regrette que les formateurs aient misé sur leur compétence d'enseignants natifs : « vous comprenez ça veut dire que vous êtes capables de l'expliquer » (E2-354). Quant à GL, elle déclare n'avoir jamais appris à enseigner la conjugaison, énoncé qu'elle renforce par l'emploi répétitif de l'adverbe *jamais* (trois occurrences) (E5-167).

Toutefois, les trois autres informatrices de l'entretien (MH, CA, CP) estiment que le Master FLE les a aidées dans l'enseignement de la conjugaison française à des apprenants allophones. En effet, d'abord MH, malgré une longue hésitation avant de répondre, déclare qu'elle enseigne la conjugaison avec une approche communicative et que cette méthode lui vient directement de sa formation initiale : « ouais justement avec cet esprit communicatif » (E1-148). Ensuite, CA révèle que la façon dont elle enseigne la conjugaison provient en partie de sa deuxième année de Master (E3-90). De ce fait, l'enseignement grammatical qu'elle met en place s'inscrit, selon ses paroles, dans une perspective actionnelle. Il est intéressant de mettre en relief que suite aux questions de l'entretien, elle fait part d'un questionnaire personnel sur le déclin de la grammaire et donc de la conjugaison en FLE, ce qu'elle exprime par les énoncés suivants : « on parle plus trop d'enseigner la conjugaison en cours de FLE » (E3-215), « la conjugaison ou la grammaire c'est limite banni » (E3-217). Suite à cela, elle termine en disant qu'elle aimerait mettre en place un enseignement « plus ludique ». Enfin, quant à CP, elle déclare avoir apprécié la démarche des enseignants du Master FLE qui ont

considéré leurs étudiants comme « des gens intelligents » (E1-163). Selon l'informatrice, les enseignants de l'université ont présenté les différentes méthodologies d'enseignement et n'ont pas imposé telle ou telle façon de faire, laissant par conséquent le choix aux étudiants de s'approprier celle qui leur convenait le mieux (« nous ont pas dit que:: il fallait enseigner la grammaire comme ça et que y avait que comme ça que ça marchait » (E4-163)). Elle ajoute que cette démarche a favorisé la réflexion des futurs professeurs de FLE.

Par ailleurs, MP et CA, en activité au moment de l'entretien, vont au-delà du contexte de formation en précisant que le lieu de travail, à savoir la classe est l'occasion de tester certaines méthodes ou activités. Comme le dit CA, elle voit « ce qui marche ou pas » (E3-195). MP déclare que c'est au professeur lui-même de se construire ses propres pratiques en se confrontant à la réalité de la classe ; « t'apprends sur le terrain c'est toi qui te construis tes p'tites méthodes » (E2-370). Qui plus est, toutes deux insistent sur l'importance d'échanger avec leurs collègues : « je demande à des collègues » (E3-118), « je demande beaucoup l'avis des collègues » (E2-330).

Après avoir présenté les discours de nos informatrices, nous allons à présent interpréter ces descriptions. Pour MP et GL, nous relevons une certaine insatisfaction du contenu de la formation universitaire en matière d'enseignement grammatical, avec plus de vigueur pour la première qui s'estime totalement insatisfaite. Par conséquent, afin de remédier au manque de formation en didactique de la conjugaison, MP et CA expérimentent et apprennent sur leur lieu de travail. Au vu de l'insatisfaction manifestée par les huit enquêtés du questionnaire et les deux informatrices précédentes, nous pouvons donc en déduire que la formation initiale des professeurs de FLE novices est insuffisante en matière de didactique de la conjugaison. Selon notre échantillon d'informateurs, elle est insuffisante d'une part parce que les contenus grammaticaux sont soit inexistants, soit non pertinents et d'autre part parce que les manques émergent au moment de la confrontation avec les apprenants. Penchons-nous alors sur les attentes de nos informateurs concernant les contenus d'éventuels modules de formation en didactique de la conjugaison, ce qui fait l'objet de notre dernière partie qui invite à la réflexion

sur les différences entre les attentes subjectives des enquêtés et leurs véritables besoins.

### 3.2. Des attentes homogènes (et illusoires ?)

INFORMATEURS	QUELS CONTENUS POUR UNE FORMATION ?
FG (Q1)	Les manières les plus simples d'enseigner la conjugaison
SL (Q2)	comment enseigner tout ça sans se mélanger les pinceaux!
QY (Q3)	La façon d'enseigner
OF (Q4)	comment enseigner la conjugaison en FLE
CL (Q5)	Des sujets qui permettent d'inculquer des notions de passé et de futur dans la conjugaison. Le présent ne posant pas de problèmes en général. Des modules plus complexes sur le subjonctif et l'impératif et la concordance des temps.
CR (Q7)	ateliers portant sur les stratégies d'enseignement
ED (Q8)	Aborder de façon théorique mais essentiellement pratique la démarche: observation/hypothèse/vérification/systématisation/réemploi
NG (Q10)	Apprendre une nouvelle manière d'enseigner la conjugaison

Tableau 10 : Les attentes des étudiants du Master FLE

Le tableau ci-dessus récapitule les réponses données à la question 8 (« Sur quels sujets relatifs à l'enseignement de la conjugaison aimeriez-vous que portent ces modules de formation ? ») par les informateurs du questionnaire qui ont émis le souhait de bénéficier d'une formation supplémentaire sur l'enseignement de la conjugaison.

Nous remarquons que l'ensemble des enquêtés souhaiteraient aborder des contenus portant sur la manière d'enseigner la conjugaison, sur comment amener la morphologie verbale en classe de FLE. Par exemple, FG (Q1) veut connaître une manière « plus simple » d'enseigner la conjugaison ; OF (Q4) aspire à rendre son enseignement « ludique et attractif » (question 3) ; NG (Q10) veut apprendre une nouvelle manière d'enseigner ; SL (Q2) indique qu'elle voudrait enseigner la conjugaison « sans se mélanger les pinceaux » car comme elle l'indique plus haut, elle-même ne maîtrise pas tout à fait certains points grammaticaux.

Grâce à la réponse de SL, nous pouvons émettre un élément de réponse supplémentaire quant à l'origine des difficultés des professeurs de FLE novices dans l'enseignement de la conjugaison. En effet, la plupart des informateurs estiment que leurs lacunes prennent source entre autres dans leur façon d'enseigner ; par conséquent, ils se focalisent sur le « comment »

enseigner et oublie de considérer le contenu même de l'enseignement, autrement dit de se concentrer aussi sur le « quoi » enseigner<sup>49</sup>.

Dès les années 1990, J-C BEACCO a remarqué cette tendance des futurs professeurs à se concentrer sur les méthodologies 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 » (1992 : 46).

Même pour les trois informatrices (MH, CA, CP) qui déclarent avoir appris des éléments en lien avec la didactique de la conjugaison pendant leur formation initiale, nous constatons qu'elles portent leur attention sur la méthodologie. Par exemple, MH n'indique pas si elle a reçu un enseignement sur la morphologie verbale mais elle signale qu'avec cette formation universitaire, elle privilégie une approche communicative dans l'enseignement de la conjugaison. Même remarque pour CA qui ne précise pas si elle a reçu un enseignement grammatical portant sur le verbe mais affirme que sa façon d'enseigner la conjugaison a été apprise pendant le Master. Lorsque CP raconte que les formateurs ont laissé aux étudiants la liberté de choisir ce qui leur convenait le mieux, elle met l'accent sur la méthode : « faire telle pédagogie dans vos cours etcetera mais plutôt essayez et vous verrez et en même temps y en a pas vraiment une qui va marcher avec tout votre groupe » (E4-170).

Finalement, deux enquêtées font part de remarques intéressantes quant à leur formation initiale. D'une part, MP critique la prépondérance de la pédagogie dans sa formation universitaire et regrette le manque d'explications scientifiques sur des points grammaticaux : « le master FLE ça a été hyper euh pédagogique aucune euh aucune notion théorique donc ça, ça a été très dur » (E2-346). D'autre part, ED déclare que les étudiants ont des difficultés « à réfléchir sur la langue » (Q8-question 3) et elle aimerait savoir comment elle peut « mener le travail cognitif des apprenants vers la compréhension » (Q8-question 8). Nous pouvons supposer qu'ED se souvient

---

<sup>49</sup> Extrait des échanges avec Mme Ulma.

de la formation qu'elle a reçue sur le verbe à l'UA ; pour autant, elle semble vouloir approfondir ce qu'elle a appris.

En nous appuyant sur les réflexions de J.-C. BEACCO (1992), nous pouvons avancer un début d'explication au fait que la plupart des enquêtés semblent porter leur attention sur les procédés plutôt que sur l'objet d'enseignement lui-même. D'une part, l'appropriation d'une langue étrangère n'est pas réservée uniquement à la classe dans laquelle le professeur participe directement à l'apprentissage de l'étudiant. Il existe d'autres situations dans lesquelles on peut apprendre une langue et qui ne sont pas nécessairement éducatives : en se confrontant à une personne native ou en apprenant seul (auto apprentissage). L'objet d'apprentissage est identique dans les trois situations que nous venons de citer, or ce qui différencie le professeur d'un individu natif, d'un logiciel ou d'un livre d'auto-apprentissage, c'est bien la méthodologie d'enseignement/apprentissage dans laquelle il s'inscrit autrement dit les fondements de sa pédagogie<sup>50</sup>.

D'autre part, nos informateurs, avant de devenir enseignants de FLE, ont tous un passé d'apprenant, 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 le souligne BEACCO, « c'est ce premier contact avec des *méthodologies* qui déclenche la création de représentations sur les démarches d'enseignement réputées efficaces » (1992 : 47). Par conséquent, lorsque les étudiants débutent leur Master FLE, ils ont déjà une prédisposition, une attitude, des croyances, en somme un champ représentationnel sur la façon de transmettre des savoirs, ce que BEACCO nomme des « convictions premières, établies et légitimables » (1992 : 47). Prenons l'exemple de MH qui précise que sans le Master FLE, elle aurait enseigné « un peu comme les profs avant » (E1-149). En reliant cette information aux réponses précédentes, elle fait ici référence à son passé

---

<sup>50</sup> L'expérience de l'appropriation d'une langue étrangère est en elle-même universelle puisqu'une telle acquisition peut s'effectuer en dehors de toute institution éducative. Et il s'agit bien de la seule compétence qui soit « transmissible » de la sorte. Tout un chacun a pu se forger des idées sur la manière d'enseigner, idées préalables que l'on hésitera à qualifier de populaires ou spontanées au regard d'un savoir savant » (BEACCO, 1992 : 47).

d'apprenant où elle aurait été confrontée à une approche plutôt traditionnelle de l'enseignement de la conjugaison. Ainsi, le Master FLE a modifié ses représentations et pratiques puisqu'elle déclare s'être éloignée de l'approche traditionnelle de la conjugaison, reste à voir bien sûr ce qu'il en est dans les pratiques effectives.

Au travers de cette réflexion, nous accédons à un début d'explication concernant la prépondérance des méthodes d'enseignement plutôt que des contenus et cela se vérifie aussi dans les réponses de nos informateurs. Nous notons par exemple qu'aucun enquêté du questionnaire n'aborde la classification des verbes dans les contenus qu'ils souhaiteraient aborder en formation, autrement dit aucun informateur en quête de formation ne semble s'interroger sur l'objet de savoir en lui-même. Par exemple, SL qui se déclare déstabilisée lorsqu'elle enseigne certains points grammaticaux liés au verbe, met en exergue ses propres difficultés face à l'objet de savoir ; or elle ne le remet pas en cause. Nous pouvons donc prétendre que les attentes des informateurs insatisfaits de leur formation initiale ne correspondent pas totalement à leurs véritables besoins.

A l'inverse, SD, une des deux enquêtés qui considère ne pas avoir besoin de formation supplémentaire en matière de didactique de la conjugaison, essaierait de transmettre à ses étudiants la notion d'un système verbal cohérent en privilégiant les régularités au lieu des exceptions (« chercher avec eux [les étudiants] les régularités vous=ez, tu=S » Q6-question 6). De plus, elle indique que les principales difficultés des étudiants résident dans l'apprentissage des formes irrégulières des verbes les plus usuels (Q6-question 2). En précisant que les exceptions portent sur les verbes les plus fréquents en situation de communication, elle ne les généralise pas à l'ensemble de la conjugaison et semble avoir compris que la construction du système verbal n'est pas si aléatoire. Nous pouvons donc prétendre que l'enseignement qu'elle a reçu sur le verbe pendant sa formation universitaire a contribué à sa façon d'aborder la conjugaison, dont elle semble satisfaite puisqu'elle ne réclame pas de formation supplémentaire.

Ainsi, les difficultés des enseignants ne résident pas totalement 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 mettent l'accent sur les procédés d'enseignement de la conjugaison, nous pouvons supposer que la formation universitaire donnerait le flanc aux méthodologies d'enseignement/apprentissage permettant de transmettre une compétence linguistique plutôt qu'à une véritable réflexion sur la langue ou sur l'objet même du savoir et en ce qui nous concerne, sur la construction et la cohérence du système verbal.

## CONCLUSION

Notre recherche empirique nous a permis d'établir un certain nombre de constatations et de remarques concernant l'enseignement de la morphologie verbale par des enseignants de français langue étrangère novices, ces derniers étant confrontés à de nombreuses difficultés. Tout au long de ce travail, nous avons tenté de recenser ces lacunes, de nature didactiques mais aussi linguistiques et d'apporter un début d'explication quant à l'origine de ces difficultés.

En tant qu'objet d'enseignement/apprentissage ancien, la morphologie verbale bénéficie d'une longue tradition didactique. Toutefois, nous avons observé un début de réflexion chez quelques-uns de nos informateurs qui tendent à remettre en question cette tradition, certes dans une moindre mesure. Les professeurs de FLE novices sont donc influencés par la tradition didactique de la conjugaison au vu de leurs représentations d'un système verbal complexe et irrégulier, de la nécessité d'une mémorisation des paradigmes verbaux par les apprenants et d'une approche de la morphologie verbale selon une classification traditionnelle issue du latin.

D'un point de vue méthodologique, nos professeurs de FLE novices ne sont pas au cœur d'un paradoxe situé au carrefour de la composante linguistique (enseignement des formes verbales) et de la composante communicative (enseignement de la mise en contexte de ces formes verbales) de la langue mais semblent bien les concilier sans aucune difficulté. Seule une informatrice a fait part d'un entre-deux confus, ce que nous avons qualifié de *tiraillement* et non de *paradoxe*. Pour cette enquêtée qui rencontre des difficultés dans la mise en communication des formes verbales, nous en avons déduit que ses choix méthodologiques n'étaient pas encore stabilisés. A l'inverse, le reste des informatrices confèrent plus d'importance à l'une ou à l'autre des composantes citées précédemment mais établissent un lien *assumé* dans certaines situations (cultures scolaires, niveaux et objectifs des apprenants).

Enfin, quant à la formation initiale de nos informateurs, elle apparaît insuffisante car la majorité d'entre eux souhaitent suivre des modules de

formation initiale ou continue supplémentaires. L'absence de formation initiale en matière de morphologie verbale et le manque d'explications théoriques et scientifiques sur la grammaire ont été exprimés par certains de nos informateurs. Toutefois, nous avons pu observer que leurs attentes portent uniquement sur les manières d'enseigner la morphologie verbale (un enseignement efficace, attractif, ludique, simple), autrement dit sur la méthodologie d'enseignement ce qui nous a laissé supposer que nos informateurs ne remettent pas en cause la pertinence de ce qu'ils enseignent. Par conséquent, la difficulté ne réside pas uniquement dans la façon de transmettre la morphologie verbale mais aussi dans la compréhension du système verbal par les informateurs eux-mêmes.

C'est pourquoi, il semble essentiel d'encourager les futurs professeurs de FLE novices à réfléchir sur la langue et en ce qui nous concerne, sur le fonctionnement du système verbal car les informateurs ayant bénéficié d'une sensibilisation aux problématiques du verbe pendant leur formation initiale, émettent le souhait de s'éloigner de cette tradition didactique de la conjugaison. Par conséquent, si nous voulons influencer sur les pratiques professionnelles des professeurs de FLE novices, il est important que la formation initiale s'attache à modifier leurs représentations du système verbal.

Afin de compléter cette étude, deux perspectives semblent se dessiner. D'une part, l'observation directe des pratiques effectives des professeurs de FLE novices pourrait apporter de nouveaux éléments de réponses et réduirait les biais liés au questionnaire et à l'entretien. D'autre part, au terme de cette analyse, il serait intéressant de poursuivre cette recherche en comparant nos résultats avec ceux de recherches portant sur le même objet d'étude, la conjugaison en FLE mais appliqué à un échantillon d'informateurs différent, notamment aux professeurs de FLE expérimentés dont les pratiques professionnelles sont déjà consolidées. Cette dimension supplémentaire permettrait peut-être d'observer des différences dans le rapport à la morphologie verbale, ce qui apporterait des solutions applicables aux professeurs de FLE novices.

# BIBLIOGRAPHIE

## PARTIE 1 : LA CONJUGAISON EN FRANÇAIS

### ❖ LA GRAMMAIRE

- AVELINO, C, CAPUCHO, M-F, 2001, « Grammaire : la forme ? le sens ? » Le cas des programmes de français dans l'enseignement secondaire au Portugal, *Études de linguistique appliquée*, n°122, pp. 241-256.
- BIRKS, R, 2001, « Quelle grammaire pour quel apprenant, Priorité à l'oral », *Études de linguistique appliquée*, n° 122, pp. 229-239.
- CHALLE, O, 2001, « La demande grammaticale des non-spécialistes en langue française », *Études de linguistique appliquée*, n° 122, pp. 179-196.
- CHERVEL, A, 1973, « La grammaire traditionnelle et l'orthographe », *Langue française*, n°20, pp. 86-96.
- COURTILLON, J, 2001, « La mise en œuvre de la *grammaire du sens* dans l'approche communicative, Analyse de grammaires et de manuels », *Études de linguistique appliquée*, n° 122, pp. 153-164.
- COURTILLON, J, 1985, « Pour une grammaire notionnelle », *Langue française*, n°68, pp. 32-47.
- CUQ, J-P, 1996, *Une introduction à la didactique de la grammaire en FLE*, Paris : Didier.
- DAGNEAUD, R, 1965, *Le vocabulaire grammatical*, Paris : Sedes.
- FISHER, C, 2004, « La place des représentations des apprenants en didactique de la grammaire », in C. Vargas (dir.), *Langues et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*, Aix-en-Provence, Presses Universitaires de Provence, pp. 383-393.
- FOUGEROUSE, M-C, 2001, « L'enseignement de la grammaire en classe de FLE », *Études de linguistique appliquée*, n° 122, pp. 165-178.
- GREVISSE, M & GOOSSE, A, 2007, *Le bon usage : grammaire française*, Bruxelles : De Boeck.
- GROSSMANN, F, 1996, « La mise en texte de la théorie grammaticale dans les manuels de grammaire du primaire et du secondaire », *Repères*, n°14, pp. 57-82.
- MANESSE, D, 2008, « Pour un enseignement de la grammaire minimal et suffisant », *Le Français aujourd'hui*, n° 162, pp. 103-112.
- PAVEAU, M-A, 2005, « Les sirènes folkloriques, de la nostalgie académique, les chevaliers du subjonctif et autres saveurs de l'enseignement en détresse », *Le Français Aujourd'hui*, n°149, pp. 117-124.
- PUREN, C, 2001, « Représentations de l'enseignement/apprentissage de la grammaire en didactique des langues », *Études de linguistique appliquée*, n° 122, pp. 135-141.

- RENVOISÉ, C, 2008, « Donner sens à l'activité grammaticale », *Le Français aujourd'hui*, n°162, pp. 93-101.
- RISSELIN, K, 2007, « Des élèves grammairiens : le travail de la langue en atelier », *Le Français aujourd'hui*, n°156, pp. 27-37.
- SUZUKI, E, 2001, « La grammaire dans l'enseignement/apprentissage universitaire du français langue étrangère au Japon », *Études de linguistique appliquée*, n°122, pp. 143-151.
- VARGAS, C, 1996, « Grammaire et didactique plurinormaliste du français », *Repères*, n°14, pp. 83-103.
- VIGNER, G, 2004, *La grammaire en FLE*, Paris : Hachette FLE.

#### ❖ LA MORPHOLOGIE VERBALE / CONJUGAISON

- Alliance française de Paris Ile-de-France, 2008, *Référentiel pour le Cadre Européen Commun*, Paris : CLE International.
- ASTOLFI, J-P, DAROT, E, GINSBURGER-VOGEL, Y & TOUSSAINT, J, 1997, *Mots-clés de la didactique des sciences*, Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- BRISAUD, C, 2002, « Travailler la morphologie écrite du verbe au collège », *Le Français aujourd'hui*, « Le verbe, de la phrase au discours », n°139, pp. 59-66.
- CANAVEILLES, C, 2002, « Des groupes aux bases verbales : deux expériences au collège », *Le Français aujourd'hui*, « Le verbe, de la phrase au discours », n°139, pp. 23-27.
- CHARTRAND, S, 2011a, « Enseigner la conjugaison – deuxième partie », *Vivre le primaire*, vol. 24, 3, p. 12.
- CHARTRAND, S, 2011b, « Enseigner la conjugaison – première partie », *Vivre le primaire*, vol. 24, 2, p. 19.
- CHERVEL, A, 2006, *Histoire de l'enseignement du français du 17<sup>ème</sup> au 20<sup>ème</sup> siècle*, Paris : Retz, chapitre 6 « La langue française à l'école ».
- CHERVEL, A, 1999, *Les Grammaires françaises*, « 1800 – 1914, répertoire chronologique », University of Toronto, disponible sur <<http://projects.chass.utoronto.ca/langueXIX/chervel/>>, consulté le [10.09.12]
- DUBOIS, J, 1967, *Grammaire structurale du français*, T.II Le verbe, Paris : Larousse.
- ESHKOL, I, 2005, « La construction du concept de verbe », *De la langue au texte, le verbe dans tous ses états (2)*, Actes de la journée d'étude internationale « Didactique de la syntaxe », Université Paris X – Nanterre, 14 janvier 2005, pp. 17-36.
- GEROLIMICH, S & STABARIN, I, 2007, « Pour une représentation fonctionnelle de la conjugaison française », disponible sur [http://www.openstarts.units.it/dspace/bitstream/10077/6326/4/Gerolimich\\_Stabarin\\_AspettiDidatticaLingueStraniere.pdf](http://www.openstarts.units.it/dspace/bitstream/10077/6326/4/Gerolimich_Stabarin_AspettiDidatticaLingueStraniere.pdf), consulté le [28.09.12]

- HUOT, H, 2001, *Morphologie : Forme et sens des mots du français*, Paris : Armand Colin.
- LUSETTI, M, 2008, « Le verbe pour commencer la grammaire au CE1 », *Recherches*, n°48, pp. 105-135.
- MARTINET, A, 1958, *De l'économie des formes du verbe français*, Mélanges Spitzer.
- MELEUC, S & FAUCHARD, 1999, *La didactique de la conjugaison – le verbe autrement*, CRDP Midi-Pyrénées : Bertrand Lacoste.
- MONNERET, P, 1999, *Exercices de linguistique*, Paris : PUF.
- MOUNIN, G (dir.), 1974, *Dictionnaire de la linguistique*, Paris : PUF.
- LEEMAN-BOUIX, D, 1994, *Grammaire du verbe français, des formes au sens*, Paris : Nathan.
- LEPOIRE-DUC, S & ULMA, D, « Le verbe tel qu'il s'enseigne, le verbe tel qu'il se dit à l'école primaire : regards croisés d'enseignants et d'élèves sur le concept de verbe », *Actes du XIème colloque international de l'AIRDF, « Quelle progression curriculaire en français ? »*, Université de Liège et AIRDF, 26-28 août 2010, p. 231-252.
- LEPOIRE-DUC, S & ULMA, D, 2010, « Verbe, grammaire et enseignement : la prescription et l'usage », *Synergies France*, n°6.
- GARDES-TAMINE, J, 2010, *La grammaire, phonologie, morphologie, lexicologie*, Paris : Armand Colin, Tome 1, chapitre 2, « Qu'est-ce que la morphologie », pp. 47-108
- PETIT, G, 2004, « La représentation du verbe dans les manuels de français pour le primaire », *Le verbe dans tous ses états, Grammaire, sémantique, didactique*, Actes de la journée d'étude internationale « Didactique de la syntaxe », Université Paris X – Nanterre, 29 janvier 2004, pp. 51-78.
- PICHON, J & COUTE, B, 1981, *Le système verbal français*, Paris : Nathan.
- POTTIER, B, (dir.), 1973, *Le langage*, Paris : Centre d'Etude et de Promotion de la Lecture.
- ROUBAUD, M-N & GOMILA, C, 2012, « Première représentation de la catégorie verbe au cours préparatoire : un prototype provisoire », *Proposition de communication*, colloque Episteverb du 30-31 mai 2012, disponible sur <<http://complexe-du-verbe.univ-lyon1.fr/wp-content/uploads/contributions/Com-4B-Roubaud-Gomila.pdf>>, consulté le [08.10.12]
- SIOUFFI, G, RAEMDONCK, D, 1999, *100 fiches pour comprendre la linguistique*, Rosny : Bréal.
- TISSET, C, 1999, « Surtout ne pas donner de définition du verbe », *BLE 91 – Bulletin de liaison des écoles de l'Essonne*, n°23, pp. 10-11.
- VAGUER, C & LAVIEU, B, 2004, « Le verbe dans tous ses états : propriétés linguistiques et transpositions didactiques », *Le verbe dans tous ses états, Grammaire, sémantique, didactique*, Actes de la journée d'étude

internationale « Didactique de la syntaxe », Université Paris X – Nanterre, 29 janvier 2004, pp. 9-17.

#### ❖ REPRESENTATIONS

- ADAMOU, E, 2002, « De la stabilité de l'Imaginaire Linguistique », *Langage et société*, n° 99, p. 77-95.
- BEACCO, J-C, 1992, « Formation et représentations en didactique des langues », *Le français dans le monde – Recherches et applications*, « Des formations en français langue étrangère », pp. 44-47.
- BEAUDOIN, I & BOUTIN, J-F & HUOT, J-C, 2004, « L'enseignement/apprentissage de la grammaire française au primaire : représentations des maîtres et futurs maîtres », Rimouski : Université du Québec
- BILLIEZ, J & MILLET, A, 2001, « Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques », Paris : Didier.
- BLIN, J-F, 1997, *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Collection Action & Savoir, Paris : L'Harmattan.
- BONARDI, C, ROUSSIAU, N, 1999, *Les représentations sociales*, Paris : Dunod.
- BOYER, H, 2001, *Introduction à la sociolinguistique*, Paris : Dunod.
- CASTELLOTTI, V & MOORE D, 2002, « Représentations sociales des langues et enseignements », Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- DOISE, W, 1992, « L'ancrage dans les études sur les études représentations sociales », *Bulletin de psychologie tome XLV n°405*, 189-19, Université de Genève.
- DORON, R, PAROT, F, 1991, *Dictionnaire de psychologie*, Paris : PUF.
- GROSSMANN, F, 2005, « Langue et études de la langue, Approches linguistiques et didactiques », *Lidil*, disponible sur <<http://lidil.revues.org/index160.html>>, consulté le [21.09.2012].
- JODELET, D, 1989, *Les représentations sociales*, chapitre 1 « Représentations sociales : un domaine en expansion », Paris : PUF, pp. 31-61.
- MARCIA, L, 2001, « Les représentations de la langue construites en langue maternelle et les transferts en langue étrangère », *Etudes de linguistique appliquée*, n°121, pp. 63-69.
- PUREN, C, 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : CLE International.
- PY, B, 2004, « Pour une approche linguistique des représentations sociales », *Langages*, n° 154, p. 6-19.
- SECA, J-M, 2005, *Les représentations sociales*, Paris : Armand Colin, chapitres 2 « Définitions et champ d'étude » et chapitre 3 « Processus, fonctions et organisation », pp. 35-80.

## ❖ LES PRATIQUES ENSEIGNANTES

- GARCIA-DEBANC, C & SANZ-LECINA, E, 2008, « De l'analyse des modèles disciplinaires en acte à la détermination de schèmes professionnels. L'exemple de l'enseignement de la grammaire au cycle 3 par des professeurs des écoles débutants » in CARNU, M-F, GARCIA-DEBANC, C & TERRISSE, A, *Analyse des pratiques des enseignants débutants*, Editions La pensée sauvage.
- GARCIA-DEBANC, C, 1998, « Transposition didactique et chaînes de reformulation des savoirs, le cas des connecteurs », *Pratiques*, n°97-98, pp. 133-152.
- JOURDAN, I, 2008, « Rapport au savoir et premières expériences professionnelles chez les enseignants novices en EPS » in CARNUS, M-F, GARCIA-DEBANC, C, TERRISSE, A, 2008, *Analyse des pratiques des enseignants débutants*, Paris : La pensée sauvage.
- MATHERON, Y, 2008, « Conditions et contraintes sur l'établissement du rapport des enseignants débutants en mathématiques à certaines dimensions professionnelles » in CARNUS, M-F, GARCIA-DEBANC, C & TERRISSE, A, 2008, *Analyse des pratiques des enseignants débutants*, Paris : La pensée sauvage.
- HUBERMAN, M, 1989, « Les phases de la carrière enseignante », *Revue française de pédagogie*, n°86, pp. 5-16.
- PAQUAY, L, 2001, « Introduction. Former des enseignants-professionnels : trois ensembles de questions », in PAQUAY, L, *Former des enseignants professionnels*, De Boeck Université « Perspectives en éducation et formation », p. 13-26.
- PERRENOUD, P, 1996, « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants » in PAQUAY, L, ALTET, M, & PERRENOUD, P (dir), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles : De Boeck, pp. 181-208.
- REUTER, Y, 2002, « Quelques questions à propos des formalisations de l'écriture en didactique du français », *Repères*, n°26-27, pp. 21-30
- ROBERT, J-P, 2008, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris : Orphys.
- VERGNAUD, D, 1992, « Qu'est-ce que la didactique », *Education permanente*, n°111, p. 19.

## **PARTIE 2 : METHODOLOGIE DU RECUEIL DE DONNEES**

- ASTOLFI, J-P, 1993, « Trois paradigmes pour les recherches en didactique », *Revue Française de Pédagogie*, n°103, pp. 5-18.
- BERTHIER, N, 2006, *Les techniques d'enquête en sciences sociales, Méthode et exercices corrigés*, Paris : Armand Colin.

- BLANCHET, A & GOTMAN, A, 2007, *L'enquête et ses méthodes*, Paris : Armand Colin.
- BLANCHET, A, 2005, « Interviewer », in BLANCHET, A, GHIGLIONE, R, MASSONNAT, J & TROGNON, A, *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Paris, DUNOD.
- BLANCHET, A, 1991, *Dire et faire dire*, Paris : Armand Colin.
- BOYER, H, 2003, *De l'autre côté du discours : recherches sur les représentations communautaires*, Paris : L'Harmattan.
- CALVET, L-J & DUMONT, P, 1999, *L'enquête sociolinguistique*, Paris : L'Harmattan.
- CISLARU, G, CLAUDEL, C & VLAD, M, *L'écrit universitaire en pratique*, Bruxelles : De Boeck.
- DE KETELE, J-M & ROEGIERS, X, 2009, *Méthodologie du recueil d'informations*, Bruxelles : De Boeck
- DELESVAUX, S, 2011, *Les représentations sociales des étudiants chinois en France sur leur identité culturelle*, Mémoire de recherche, Master 2 FLE, Université d'Angers.
- LÜDI, G & PY, B, 1986, *Etre bilingue*, Berne : Lang.
- MUCCHIELLI, A (dir), 2009, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Paris : Armand Colin.
- MUCCHIELLI, A, 1991, *Les méthodes qualitatives*, Paris : PUF.
- PY, B, 2000, « Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques », *Revue Tranel*, n° 32, pp 5-20, disponible sur <[http://doc.rero.ch/lm.php?url=1000,43,4,20100622141511-TS/02\\_articlePy.pdf](http://doc.rero.ch/lm.php?url=1000,43,4,20100622141511-TS/02_articlePy.pdf)>, consulté le [16.06.11]
- ROBILLARD (de), D, 2009, « Ce que « comprendre » pourrait bien vouloir dire ? », *Langage et société*, n° 130, pp. 125-136.

# TABLE DES MATIERES

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>4</b>
<b>PARTIE 1 : LA CONJUGAISON EN FRANCAIS</b> .....	<b>9</b>
<b>1. « LE COMPLEXE DU VERBE »</b> .....	<b>9</b>
1.1. « Parcours définitoire » du verbe .....	9
1.2. La morphologie verbale .....	12
1.3. Les composantes de la forme verbale .....	13
1.3.1. La base .....	14
1.3.2. La désinence .....	14
a) Les marques de mode .....	15
b) Les marques de temps .....	17
c) L'aspect verbal .....	18
d) Les marques de personne et de nombre .....	19
<b>2. L'OBJET D'ENSEIGNEMENT : LA CONJUGAISON</b> .....	<b>22</b>
2.1. L'Histoire de la conjugaison française .....	22
2.2. Les tableaux de conjugaison .....	26
2.3. En français langue maternelle .....	30
2.3.1. A l'école primaire .....	30
2.3.2. Tendances actuelles .....	32
2.4. En français langue étrangère .....	34
2.4.1. Les difficultés des apprenants étrangers .....	34
2.4.2. Les pratiques enseignantes .....	35
2.4.3. La grammaire en classe .....	36
a) Selon la méthode traditionnelle .....	36
b) Selon l'approche communicative .....	37
c) Grammaires explicite et implicite .....	38
<b>3. UN CONCEPT INTERDISCIPLINAIRE : LES REPRESENTATIONS</b> .....	<b>40</b>
3.1. Les représentations sociales .....	40
3.1.1. Origines et définitions .....	40
3.1.2. Rôles et fonctions .....	42
3.2. Concepts voisins : attitudes & croyances .....	43
3.2.1. L'attitude .....	43
3.2.2. Les croyances .....	44
3.3. Les représentations professionnelles .....	44
3.3.1. Le contexte d'origine .....	44
3.3.2. Définition et fonctions .....	45
<b>PARTIE 2 : METHODOLOGIE DU RECUEIL DE DONNEES</b> .....	<b>49</b>
<b>1. DEMARCHE ET PROTOCOLE</b> .....	<b>49</b>
<b>2. TERRAIN D'ENQUÊTE</b> .....	<b>52</b>
2.1. Choix des informateurs .....	52
2.2. Présentation des informateurs .....	53
2.2.1. Pour le questionnaire .....	53
2.2.2. Pour l'entretien .....	55
2.3. Contexte institutionnel .....	56
2.3.1. Pour le questionnaire .....	56
2.3.2. Pour l'entretien .....	57
<b>3. TECHNIQUES D'ENQUÊTE</b> .....	<b>58</b>
3.1. Une subjectivité inhérente .....	58
3.2. Choix du questionnaire .....	60
3.2.1. Généralités .....	60
3.2.2. Objectifs et présentation du questionnaire .....	61
3.2.3. Déroulement effectif et écueils .....	62
3.3. Choix de l'entretien .....	64
3.3.1. Généralités .....	64
3.3.2. Objectifs et présentation du canevas .....	65
3.3.3. Déroulement effectif et écueils .....	68

3.3.4. Transcription .....	69
<b>PARTIE 3 : L'ANALYSE DES DONNEES .....</b>	<b>71</b>
<b>1. UNE INFLUENCE EVIDENTE DE LA TRADITION DIDACTIQUE .....</b>	<b>71</b>
1.1. La complexité du système verbal .....	71
1.2. La nécessité d'une mémorisation des paradigmes verbaux .....	73
1.3. La classification traditionnelle des verbes .....	78
<b>2. UN PARADOXE METHODOLOGIQUE ? .....</b>	<b>82</b>
<b>3. UNE FORMATION INITIALE INSUFFISANTE .....</b>	<b>87</b>
3.1. Un réel besoin de formation .....	87
3.2. Des attentes homogènes (et illusoire ?) .....	91
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>96</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>98</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>106</b>
ANNEXE 1 : TABLEAU DES FRÉQUENCES DES VERBES : VERBES 1 À 30 .....	107
ANNEXE 2 : LES PROFILS DES INFORMATEURS DU QUESTIONNAIRE .....	108
ANNEXE 3 : LE QUESTIONNAIRE .....	109
ANNEXE 4 : LA SYNTHÈSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE .....	111
ANNEXE 5 : LES PROFILS DES INFORMATEURS DE L'ENTRETIEN .....	116
ANNEXE 6 : LA CONVENTION DE TRANSCRIPTION .....	117
ANNEXE 7 : LES TRANSCRIPTIONS DES ENTRETIENS .....	118
<b>TABLE DES ILLUSTRATIONS .....</b>	<b>141</b>
<b>TABLE DES TABLEAUX .....</b>	<b>142</b>

# ANNEXES

## ANNEXE 1 : Tableau des fréquences des verbes : verbes 1 à 30

Ce tableau est extrait de MELEUC, S & FAUCHARD, N, 1999, *La didactique de la conjugaison, le verbe autrement*, CRDP Midi-Pyrénées : Bertrand-Lacoste, pp. 62-63.

Verbes	Trésor de la langue française Ecrit : 71 000 000 occ.			Elaboration du français fondamental Oral : 312 135 occ.		
	Rang	Occurrences	%	Rang	Occurrences	%
<b>Etre</b>	1	1 756 836	2,47	1	14 083	4,51
<b>Avoir</b>	2	1 237 605	1,74	2	11 552	3,68
<b>Faire</b>	3	295 648	0,41	3	3 174	1,01
<b>Dire</b>	4	259 179	0,36	4	2 391	0,76
<b>Pouvoir</b>	5	219 401	0,30	8	1 131	0,36
<b>Aller</b>	6	154 319	0,22	5	1 876	0,59
<b>Voir</b>	7	149 346	0,21	6	1 432	0,46
<b>Savoir</b>	8	123 521	0,17	7	1 439	0,45
<b>Vouloir</b>	9	116 826	0,16	10	881	0,28
<b>Venir</b>	10	98 925	0,13	11	613	0,19
<b>Falloir</b>	11	88 208	0,12	9	1 001	0,32
<b>Devoir</b>	12	86965	0,12	17	472	0,15
<b>Croire</b>	13	79 130	0,11	14	555	0,17
<b>Trouver</b>	14	73 363	0,10	19	439	0,14
<b>Donner</b>	15	71 365	0,10	20	426	0,13
<b>Prendre</b>	16	68 703	0,09	12	608	0,19
<b>Parler</b>	17	64693	0,09	18	447	0,14
<b>Aimer</b>	18	55 982	0,07	26	267	0,08
<b>Passer</b>	19	54 117	0,07	16	483	0,16
<b>Mettre</b>	20	50 663	0,07	15	530	0,16
<b>Demander</b>	21	48 660	0,06	24	291	0,09
<b>Tenir</b>	22	46 653	0,06	25	281	0,09
<b>Sembler</b>	23	46 100	0,06	141	36	0,01
<b>Laisser</b>	24	44 901	0,06	34	175	0,05
<b>Rester</b>	25	43 550	0,06	28	250	0,08
<b>Penser</b>	26	43 430	0,06	27	258	0,08
<b>Entendre</b>	27	42 421	0,05	36	174	0,05
<b>Regarder</b>	28	41 742	0,05	40	162	0,05
<b>Répondre</b>	29	38 981	0,05	77	74	0,02
<b>rendre</b>	30	38 591	0,05	41	160	0,05

## ANNEXE 2 : LES PROFILS DES INFORMATEURS DU QUESTIONNAIRE

	CR	SD	BM	CL	ED	OF	QY	SL	FG	NG
<b>Nb années d'enseignement</b>	3	2	2	3	3	2	1	2	4	3
<b>Nb années d'enseignement du FLE</b>	3	2	2	1,5	2	2	1	2	4	3
<b>Structure</b>	Université	Université	Alliance française	Lycée professionnel Maison familiale rurale	Centre de langue universitaire	Université	En recherche d'emploi	Université	Ecole de langue, milieu militaire	Centre culturel français
<b>Public</b>	Etudiant	Etudiant	Etudiant, professionnel	Migrant	Etudiant	Etudiant	Adolescent, étudiant	Etudiant	Adolescent, étudiant, migrant, adulte	Etudiant, migrant
<b>Milieu socio-économique</b>	Urbain, favorisé	Urbain, favorisé	Favorisé	Milieu urbain, favorisé	Favorisé	Urbain	Urbain, favorisé	Urbain, favorisé	-	Urbain, favorisé
<b>Formation initiale</b>	Master 2 FLE	Master 2 FLE	Master 2 FLE	Master 1 FLE	Master 2 FLE	Master 2 FLE	Master 2 FLE	Master 2 FLE	Master 2 FLE	Master 2 FLE
<b>Sexe</b>	F	F	H	F	F	F	F	F	F	F
<b>Age</b>	20-29 ans	20-29 ans	20-29 ans	20-29 ans	30-39 ans	20-29 ans	20-29 ans	20-29 ans	20-29 ans	20-29 ans

Légende : - : *renseignement inconnu*

## ANNEXE 3 : LE QUESTIONNAIRE



*La recherche universitaire que je réalise porte sur les pratiques d'enseignement de la conjugaison française par les professeurs de français langue étrangère (FLE). Le questionnaire ci-dessous ne vous occupera qu'une dizaine de minutes. Si vous acceptez de participer, je vous remercie de répondre aux questions suivantes sur ce document et de me le renvoyer par courriel en format « .doc ». Vos réponses demeureront strictement confidentielles.  
Merci d'avance pour votre collaboration.*

Noémie Guérif – Master 2 FLE

- 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 ?**
- 9. Combien d'années avez-vous enseigné (FLE et autres disciplines) ?**
- 10. Combien d'années avez-vous enseigné en tant que professeur de FLE ?**

**11. Dans quel type de structure enseignez-vous aujourd'hui ?**

**12. En majorité, vous avez enseigné auprès d'un public (cochez votre réponse) :**

- Enfant
- Adolescent
- Étudiant
- Professionnel
- Migrant
- Autres (précisez) :

**13. Dans quel milieu socio-économique enseignez-vous actuellement (favorisé, défavorisé, rural, urbain, etc.) ?**

**14. Quelle est votre formation initiale ?**

**15. Vous êtes (cochez votre réponse) :**

- Un homme
- Une femme

**16. Vous avez entre (cochez votre réponse) :**

- 20 et 29 ans
- 30 et 39 ans
- 40 et 49 ans
- 50 et 59 ans
- 60 ans et plus

## ANNEXE 4 : LA SYNTHÈSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE

<b>QUESTION 1 : Selon vous, quelles sont les principales difficultés auxquelles sont confrontés vos apprenants face à la conjugaison française ?</b>	
FG	Mes apprenants croates ont des difficultés avec les différents emplois de l'imparfait et du PC : ils n'arrivent pas à utiliser le bon temps en fonction de ce qu'ils disent. (l'imparfait n'existe pas en croate). Confusion entre aller et avoir à la P6 du présent (vont - ont)
SL	Je n'enseigne pas vraiment la conjugaison, juste les verbes du 1er groupe au présent de l'indicatif donc ils trouvent ça facile pour le moment...
QY	Les irrégularités des verbes, le fait de devoir tout mémoriser par cœur.
OF	Accord sujet-verbe et mémorisation des différentes bases du verbe (exemple: pouvoir => peu-, pouv-, peuv-
CL	Les différents temps, principalement! Pas facile pour eux de sortir du présent. Difficultés d'employer les temps du passé et du futur.
SD	Mes apprenants sont de langue première chinoise (mandarin ou dialecte locale qui fonctionnent grammaticalement de la même façon) : en chinois, le verbe ne change jamais, c'est toujours le même caractère/mot même si parle au passé, au présent, au futur etc. et si on change de personnes.
CR	Pour le public anglophone qui me concerne en ce moment, des problèmes d'aspect essentiellement, pour le futur, le conditionnel, le présent progressif. Exemples d'erreurs récurrentes : *I will bring you a cake --> Je serai (t`) apporter un gâteau *I would travel to South America if I had the money --> Je serai voyager en Amérique du Sud si j`avais les moyens *I am studying French at the moment --> Je suis étudier le français en ce moment
ED	savoir QUAND utiliser tel ou tel temps / ou tel ou tel mode
BM	Les principales difficultés auxquelles mes apprenants sont confrontés sont les irrégularités des verbes, les accords de participes et le subjonctif. Le subjonctif existe en anglais, mais est très peu utilisé et ne ressemble en rien au subjonctif français. La conjugaison française est bien plus "compliquée" que la conjugaison anglaise, qui est plus "simple", possède moins d'irrégularités et beaucoup moins d'exceptions.
NG	Emploi des temps et des modes en contexte
<b>QUESTION 2 : Selon vous, quelles sont les principales difficultés auxquelles sont confrontés les apprenants de FLE en général face à la conjugaison française ?</b>	
FG	la première : les grosses irrégularités des verbes les plus courants (être, avoir, aller...). Sinon l'accord du PP au PC avec avoir.
SL	sûrement la diversité des temps et des modes, ce qui complique beaucoup leur compréhension et leur attention! Ils mélangent facilement tout...
QY	Il est difficile de répondre. Il faut voir quelle est la nationalité de l'apprenant, la façon dont est construite sa langue maternelle (allemands et chinois n'auront pas les mêmes difficultés).
OF	Accord sujet-verbe, mémorisation des différentes bases du verbe (exemple: pouvoir => peu-, pouv-, peuv- et mémorisation des terminaisons
CL	Ils ont du mal à se défaire du présent. Ils essaient de se débrouiller avec les temps du passé et du futur. Le subjonctif, on le travaille plus au niveau Delf.
SD	Les irrégularités dans les verbes les plus courants (être, avoir et aller notamment), ce qui obligent les grands débutants à retenir chaque forme assez rapidement pour pouvoir se présenter ou présenter quelqu'un par exemple ("j'ai 18 ans, nous avons 20 ans...")
CR	Les terminaisons qui changent en fonction des personnes ce qui n'existe pas dans toutes les langues ;

	l`emploi du passe compose et de l`imparfait et leurs conjugaisons ; l`accord du participe passe avec AVOIR
ED	le grand pourcentage de verbes irréguliers, surtout ceux à radical variable
BM	La plupart des apprenants de FLE que j'ai rencontré se sont toujours plaint des exceptions dans la grammaire française .
NG	Réutiliser les verbes en contextes
<b>QUESTION3 : Pouvez-vous indiquer les principales difficultés auxquelles vous avez déjà pu être confronté(e) lors de séances ou d'activités sur la conjugaison française ?</b>	
FG	Ce qui est compliqué, surtout avec des A1, est de leur expliquer le fonctionnement et les emplois des verbes, sans utiliser trop de métalangage (incompréhensible pour des débutants!)
SL	En général, c'est quand moi-même je ne suis pas au clair avec des règles de grammaire (l'accord avec avoir au participe passé, les exceptions, ...). Même quand je prépare ma classe et que je travaille sur la règle qui me pose problème, devant la classe je suis facilement déstabilisée par les questions des apprenants, ce qui n'est pas terrible...
QY	Les oublis très fréquents des apprenants.
OF	comment rendre l'enseignement ludique et attractif, comment lui consacrer suffisamment de temps
CL	A l'écrit: l'utilisation du passé. Imparfait et passé simple. Quand employer l'imparfait? Quand employer le passé simple? dans un texte au passé.
SD	Avec des étudiants de niveau A2-B1, il est difficile d'expliquer à quoi sert le subjonctif car ce concept n'existe pas dans leur langue première. Avec des étudiants chinois grands débutants, l'apprentissage de la conjugaison se résumait à apprendre par cœur une série de mots : ils ont ensuite un mal fou à utiliser un verbe conjugué dans un vrai contexte.
CR	idem questions 1 et 2
ED	L'explication de l'utilisation d'un mode (subjonctif) où normalement un autre mode est utilisé dans leur langue maternelle (ex: si+imparfait) Expliquer que le conditionnel passé sert à "parler d'un fait qui pourrait avoir eu lieu mais on n'est pas sûr" (emploi dans les textes journalistiques lorsque l'auteur n'est pas sûr de l'information) Observer comment après explication de l'emploi du passé composé et l'imparfait, le réemploi montre des lacunes (peut-être à cause d'un manque de réflexion sur la langue à travers l'observation)
BM	La principale difficulté réside dans la comparaison que les apprenants font entre l'anglais et le français. C'est très difficile de leur faire prendre du recul par rapport à leur langue
NG	Le manque de temps, l'efficacité de l'enseignement
<b>QUESTION 4 : Quels sont les outils que vous utilisez lorsque vous préparez une séance sur la conjugaison française ?</b>	
FG	quelques manuels (Amical, alter ego... en fonction du public),
SL	Le Bled, le Becherelle
QY	Le Bescherelle, La Grammaire Progressive de Clé international, Internet.
OF	je n'ai jamais eu a faire de séance sur la conjugaison française
CL	Des manuels comme: "La Conjugaison progressive du Français", le Bescherelle + préparation des radicaux des verbes d'une couleur et les terminaisons d'une autre couleur (ce qui est fixe et ce qui varie)...

SD	J'essaye de leur faire utiliser au maximum un nouveau verbe appris/un nouveau temps appris en contexte, je les fais piocher une phrase dans un sac qu'ils doivent traduire de l'anglais (langue de communication dans la classe car seule langue commune) au français, par exemple : "they go to the United States => ils vont aux Etats-Unis"
CR	des fiches explicatives concues par moi-meme ou l`equipe pedagogique qui partent d`exemples/phrases en contexte pour en tirer la regle suivi(e)s d`un tableau qui reprend les terminaisons pour le temps etudie et la liste des principaux verbes irreguliers
ED	Si je prends par exemple le mode subjonctif et le temps présent. Je m'outille avec des textes qui soient riches (ou du moins assez conséquent en occurrences verbales); je décide comment aborder ces structures au travers de l'observation de la part des étudiants; je cherche des exercices structuraux; je pense aux structures qui requièrent le subjonctif présent; j' imagine des scénarios possibles pour un réemploi en contexte.
BM	Je travaille généralement avec la méthode "Alter Ego" utilisée à l'Alliance Française, la grammaire et la conjugaison y sont déductives, je laisse souvent les apprenants chercher à comprendre le fonctionnement d'une règle par eux-mêmes. Une fois la règle explicitée, quelques exercices structuraux permettent de s'entraîner à appliquer la règle vue en classe.
NG	Grammaires FLE, manuels FLE
<b>QUESTION 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) ?</b>	
FG	Bescherelle, dictionnaire > cela dépend de ce que je trouve!
SL	Les mêmes livres que la question précédente, et internet
QY	Internet, dictionnaire
OF	manuels de FLE
CL	Le Bescherelle, principalement.
SD	J'ai la chance d'avoir internet à disposition <a href="http://www.conjuguetamere.com/">http://www.conjuguetamere.com/</a> sinon quand c'est une vérification rapide, je regarde rapidement à la fin du manuel de FLE que nous utilisons en classe (latitudes 1-3)
CR	notre bon cher Bled ou des grammaires plus poussees comme La Nouvelle Grammaire du Français (Hachette FLE) ou La Grammaire Francaise 3eme edition de Jacqueline Ollivier de l`Universite d`Alberta (Canada)
ED	Les sites FLE (lepointdufle) La partie forum du wordreference Je tape sur le chercheur google "le temps" qui me pose problème ou directement "le verbe précis" pour en observer les entrées ou les commentaires. Un manuel de grammaire Un bescherelle
BM	Des méthodes de grammaire
NG	Internet (le conjugueur, sites FLE), grammaires FLE
<b>QUESTION 6 : Vous devez réaliser une séance sur l'enseignement du présent de l'indicatif. Expliquez comment vous vous y prenez.</b>	
FG	-
SL	t'es sérieuse là?? et bien je commence par expliquer à quoi correspond le présent dans le temps, puis j'explique qu'il y a 3 groupes de verbes, et je détaille la terminaison de chaque groupe en expliquant que les terminaisons restent les mêmes pour les verbes du même groupe (sauf exceptions!) et

	qu'ils ont plus qu'à les mémoriser!
QY	J'utilise des phrases quotidiennes, j'écris parfois le radical du verbe au tableau, le but est que les étudiants s'entraînent et participent.
OF	découverte du concept: utilisation d'une chanson pour découvrir le concept de l'indicatif (verbes en -er) ex: dionysos, tes lacets sont des fées faire écrire la règle aux élèves pratiquer la règle avec des exercices mécaniques oraux et écrits phase d'autonomisation: emploi du présent de l'indicatif dans des productions orale et écrites
CL	Dans les premières séances, je commence déjà par les verbes "être" et "avoir" (parce qu'on les utilise énormément) que je conjugue à travers des exemples oraux et qui concernent les apprenants. Parallèlement, je peux utiliser des verbes en -ER.
SD	Pour le verbe être, nous avons d'abord appris la forme "est" comme dans "c'est /une chaise/une porte etc." sans nécessairement expliquer qu'il s'agit d'un verbe. J'insiste d'abord sur ce à quoi cette expression sert (désigner un objet). Je leur explique ensuite que nous allons nous présenter. J'essaie de leur montrer la relation étroite entre le pronom personnel et la forme du mot derrière (là j'explique que c'est le verbe). Quand j'écris la conjugaison du verbe avoir et aller par exemple je cherche avec eux les régularités (vous =EZ, tu = S). Je les fais ensuite utiliser ces mots en contexte pour qu'ils décrochent un peu la forme "tableau" traditionnelle.
CR	Complexe ! Comme je l'ai expliqué plus haut (question 4), je pense que je partirai d'un texte tiré d'un document authentique avec des phrases qui ont des verbes au présent (dictée au préalable). Je demanderai aux étudiants de souligner tous les verbes. Je noterai ensuite tous ces verbes au tableau et je demanderai aux étudiants de relever les points communs et les différences entre tous les verbes qu'ils ont soulignés (si verbes des 3 groupes dans le texte en question). Ils en dégageraient donc la règle de formation du présent de l'indicatif que je noterai au tableau avant de leur distribuer une fiche récapitulative comprenant un exemple + la règle de formation du présent de l'indicatif avec les terminaisons dans un tableau + liste de quelques verbes irréguliers au présent + 2 ou 3 exercices d'application directe de la règle.
ED	Je pense tout d'abord au choix que j'effectue (verbes 1er groupe, 2è etc) Tout d'abord il faut tenir compte du public (niveau, acquis, histoire interactionnelle, etc) cela peut dépendre aussi des indications de l'établissement (enseignement traditionnel, mise en avant du caractère communicatif, etc) Je répertorie l'usage du présent: quand est-il utilisé? quels sont les outils linguistiques qui peuvent aider/indiquer/montrer le besoin de ce temps (aujourd'hui, etc) Je cherche des textes qui aient des occurrences Je prépare les questions qui permettront d'approcher ce temps J'essaie de trouver des exercices d'écoute pour aller au-delà du texte (mettre en lien temps, contexte pour une approche lexicale et non seulement grammaticale; peut-être aussi d'y intégrer une composante culturelle) Je prépare des exercices structuraux
BM	Je suis le fil conducteur de la méthode que j'utilise (désolé mais c'est vrai, je ne prépare quasiment jamais mes cours)
NG	Je pars d'un document écrit ou oral authentique, je rappelle la formation du temps, exercices d'application, réinvestissement en production
<b>QUESTION 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.</b>	
FG	OUI

SL	OUI
QY	OUI
OF	OUI
CL	OUI
SD	NON
CR	OUI
ED	OUI
BM	NON
NG	OUI
<b>QUESTION 8 : Sur quels sujets relatifs à l'enseignement de la conjugaison aimeriez-vous que portent ces modules de formation ?</b>	
FG	Les manières les plus simples d'enseigner la conjugaison à des débutants (surtout à des migrants, peu ou pas scolarisés).
SL	réexpliquer les différents temps et leur formation ainsi que les modes. Et bien sûr comment enseigner tout ça sans se mélanger les pinceaux!
QY	La façon d'enseigner, et comment plus intéresser les apprenants
OF	comment enseigner la conjugaison en FLE (et donc se détacher du FLM), comment rendre l'enseignement attractif et efficace, idées de jeux, exercices...
CL	Des sujets qui permettent d'inculquer des notions de passé et de futur dans la conjugaison. Le présent ne posant pas de problèmes en général. Des modules plus complexes sur le subjonctif et l'impératif et la concordance des temps.
SD	-
CR	ateliers portant sur les stratégies d'enseignement de certaines règles de conjugaison, celles qui posent le plus problème (voir questions 1 & 2) ou l'animateur de la session et chaque participant pourrait proposer ses techniques en partant d'exemples concrets.
ED	Sur comment mener le travail cognitif des apprenants vers la "compréhension". Aborder de façon théorique mais essentiellement pratique la démarche: observation/hypothèse/vérification/systématisation/réemploi
BM	-
NG	Apprendre une nouvelle manière d'enseigner la conjugaison, plus efficace que la mienne.

Légende : - : pas de réponse

## ANNEXE 5 : LES PROFILS DES INFORMATEURS DE L'ENTRETIEN

Enquêté	Nb années enseignement	Nb années enseignement FLE	Structure actuelle	Public	Milieu socio-économique	Formation initiale & date diplôme	Sexe	Age	Nationalité
<b>MH</b>	3	2	centre de langues universitaire	étudiant	Favorisé	Master FLE, 2010	F	20-29	française
<b>MP</b>	3	2,5	centre de langues universitaire	étudiant	Favorisé	Master FLE, 2010	F	20-29	française
<b>CA</b>	6	6	école bilingue	enfant	Favorisé	Master LLCE anglais Master FLE, 2008	F	20-29	française
<b>CP</b>	4	4	association et centre de langues universitaire	étudiant, migrants	favorisé et défavorisé	Licence sociologie Master FLE, 2011	F	20-29	française
<b>GL</b>	4	4	centre de langues universitaire	étudiant	favorisé, urbain	Master 2 FLE, 2010	F	20-29	française

## ANNEXE 6 : LA CONVENTION DE TRANSCRIPTION

Le tableau ci-dessous présente les signes et codes utilisés, issus de la convention élaborée par les Universités du GARS (Aix-Marseille) et de VALIBEL (Louvain-la-Neuve).

+ ++ +++	pause
X XXX	syllabe(s) ou mots incompréhensibles
c'était très INTéressant, parce que MOI je pense	syllabe ou mot accentués
euh::	son allongé
<d'accord>	parole de l'interlocuteur
<sonnerie téléphone>	bruits extérieurs

## ANNEXE 7 : LES TRANSCRIPTIONS DES ENTRETIENS

### Entretien n°1, réalisé avec MH, professeur FLE diplômée depuis 2009

Durée : 19 min

Date : 24/08/12

*Pour tous les entretiens, NG désigne l'enquêteur.*

NG : alors bonjour est-ce que tu peux te présenter ?

MH : oui je m'appelle MH j'ai 27 ans ++ j'ai une licence quadrilingue et un master de FLE + que j'ai fait à la catho à Angers après mon master j'ai alors non pendant mes études j'ai un petit peu enseigné à la Catho en tant que prof d'expression orale et de phonétique euh l'été j'étais monitrice et prof d'expression orale aussi à la Catho et ensuite après mon master je suis partie travailler au Mexique pendant à peu près dix mois à l'Alliance française de Monterrey euh donc j'ai pu travailler avec différents publics euh c'était très INTéressant l'école était très organisée donc beaucoup appris là-bas + et ensuite je suis revenue en France + au début de l'été et je suis repartie au Maroc pendant trois mois où j'ai travaillé à l'Institut français de Rabbat même chose j'avais euh comme étudiants euh des euh ça allait de cinq ans à cinquante ans ++ et puis maintenant depuis six mois je travaille en France à la Catho au Cidef et dans une petite école <rires> l'ICFA voilà en tant que professeur de FLE

NG : en quelle année t'as eu ton master 2 ?

MH : euh je crois que c'était en 2009

NG : ok et le niveau ? les niveaux de tes apprenants ? si on prend là cette année ? <sonnerie téléphone> donc quels niveaux tu as eu ?

MH : j'ai eu niveau cette année B1 B2 <NG : d'accord ok> j'ai souvent eu des niveaux intermédiaires quand même

NG : alors j'aimerais qu'on parle de l'enseignement de la conjugaison en FLE qu'est-ce que ça évoque pour toi ?

MH : de la conjugaison ? ah donc ça c'est ton sujet ? ok alors euh c'est vrai qu'en Master dans mon Master de FLE c'est un Master qui était plutôt porté sur la communication + donc pour moi la conjugaison c'est plutôt un outil euh donc euh j'avais pas y passer trois heures en classe c'est plutôt aux étudiants de voir chez eux donc j peux les guider etcetera mais évidemment ça a d'importance mais euh :: j'avais pas perdre du temps avec la conjugaison en classe <NG : ah bon ?> non ++ j'avais pas faire un cours par exemple en montrant toutes les différentes conjugaisons en niveaux intermédiaire et avancé par contre si j'ai un niveau débutant oui là j pense que j'passerai plus de temps euh parce qu'ils ont besoin quand même de bases assez solides au départ et puis que j'considère qu'en niveaux intermédiaire avancé on connaît déjà les conjugaisons et qu'on peut passer plus rapidement et euh j'préfère que ce soit vraiment un outil que l'objectif principal soit de communiquer +++ mais parfois je peux quand même donner en devoir des exercices de conjugaison quand même mais ce s'ra à la maison ce s'ra pas forcément en classe quoi + ou alors très peu

NG : et en tant qu'élève ou étudiante, quels souvenirs tu gardes de la conjugaison ? quand tu as appris une langue ? ++ français anglais

MH : bah c'était assez lourd quoi fallait passer beaucoup de temps à les apprendre c'était pas forcément facile fallait les répéter euh:: mais oui c'était difficile pour moi parce que euh il faut que ce soit naturel/il faut que ce soit appris quand même pour qu'ensuite quand on communique ce soit naturel et qu'on soit pas en train de chercher nos conjugaisons ça peut gêner un peu la communication même à l'écrit ça peut être embêtant de buter sur une conjugaison alors que ça peut nous faire perdre du temps ça peut nous faire perdre notre idée mais euh ça la conjugaison j'crois que c'est pareil je l'ai souvent apprise à la maison toute seule comme ça à répéter etcetera on la voyait en classe oui après ça dépend oui quand j'étais petite oui on la voyait plus en classe mais après quand j'ai appris une autre langue j'crois qu'on passait pas tant de temps que ça en classe

NG : et donc là en tant que professeur de FLE, est-ce que tu peux me dire dans quel courant didactique tu t'inscris ?

MH : ++++

NG : en fait comment tu définirais ton enseignement ?

MH : bah communicatif +

NG : et est-ce que tu peux donner des exemples qui sont issus de l'approche communicative que tu insères dans tes cours

MH : par exemple c'est vrai euh oui je parle en cours pour expliquer les choses etcetera mais je n'aime pas du tout quand les étudiants passent des heures et des heures à m'écouter parler donc j'aime bien qu'ils soient vraiment actifs euh faut qu'ils parlent au moins au moins ouais deux trois fois dans l'heure bon évidemment c'est pas pour dire n'importe quoi c'est pour réutiliser ce qu'on est en train de faire etcetera mais ça ça peut être aussi parler alors qu'on est en train de faire un exercice à à l'écrit pour le comparer par exemple avec son voisin ils vont échanger quelques mots etcetera parce que s'ils sont trop passifs ça va pas aller ils vont pas être euh ils vont pas être en situation d'apprentissage donc euh moi j'veux et j'leur dis d'ailleurs dès le début que euh on est là ensemble qu'on travaille ensemble et qu'c'est pas à moi de faire tout le travail qu'ils sont là aussi ils peuvent m'apporter des choses apporter des choses aux autres qu'il faut pas qu'ils hésitent à à parler à poser des questions à parler avec leur voisin etcetera ++ ouais j'fais vraiment attention à ça au début quand j'l'ai appris en Master bon ouais la communication ok mais on a besoin aussi d'autres choses etcetera donc j'essaye quand même de faire un mélange pour pas être trop communicatif mais j'essaye de leur donner tous les outils dont ils ont besoin et ensuite voilà c'est à eux de euh travailler et mais pas seulement en se taisant et en écrivant

NG : et on en a déjà parlé un peu quelle est la place que tu accordes à la conjugaison dans tes cours ?

MH : bah par exemple euh là j'viens de terminer un mois là à Tours donc j'avais un niveau B2 + on a revu les temps du passé mais ça c'était plutôt maîtrisé on a revu aussi le passé simple qu'était moins maîtrisé euh on a r'vu bah quand on utilisait le passé simple etcetera on a revu oui les terminaisons j'leur ai montré des exemples de conjugaison etcetera et puis ensuite j'leur ai donné un exercice qu'ils ont fait en classe et ensuite un autre à la maison et après on était parti sur des textes avec du passé simple etcetera

NG : donc là si on prend les exemples que tu viens de me donner est-ce que tu peux me décrire comment tu as préparé ces cours ?

MH : ++ euh eh bien euh avec le manuel

NG : quel manuel ?

MH : euh:: attends édito édito donc y'avait une partie qu'est là-dessus sur le passé simple j'ai complété avec Internet et avec des œuvres littéraires voilà

NG : d'accord tu peux dire les œuvres littéraires ?

MH : oui on a utilisé Zola au bonheur des dames et Jules Verne Le tour du Monde en 80 jours

NG : donc ça c'est la préparation euh:: et en classe est-ce que tu peux me décrire les étapes du cours ? Si on prend un temps verbal + celui que tu veux + les étapes en classe ?

MH : bah je euh je dis quand on utilise ce temps par exemple euh ensuite j'parle de la j'montre quelques phrases euh là j'peux leur demander qu'est ce que vous remarquez quelle est la terminaison etcetera euh voilà + ensuite j'leur montre donc la formation les terminaisons alors les terminaisons en général quoi et ensuite les exceptions ++ j'leur donne ensuite alors en général j'aime bien qu'ils regardent parce que maintenant on utilise des TBI donc j'aime bien qu'ils regardent ce que je projette parce que je projette souvent des documents etcetera donc tout ce que j'viens de dire c'est souvent projeté et j'leur demande de rien écrire bon y'en a toujours un ou deux qui écrivent <rires> c'est pas grave mais ils écrivent quelques p'tites choses j'veux pas qu'ils copient j'veux qu'ils écoutent et ensuite quand j'ai terminé mon explication j'leur donne la feuille avec ce voilà c'qui était projeté euh et après euh oui y'a des exercices de de conjugaison et ens pas pas des masses hein en classe allez on va dire un ou deux maximum et après on travaille avec des textes ou y'a le temps vu en classe ++ parfois oui alors parfois même aussi j'peux leur demander de créer à leur tour des phrases avec ce temps-là ensuite de comparer avec euh leur voisin et après ouais on attaque le texte et ensuite c'est à eux d'écrire voilà quelque chose par exemple au passé un souvenir en utilisant le temps et les bonnes terminaisons <NG : euh d'accord> et puis ils ont en plus à la maison des exercices de conjugaison et parfois j'peux leur envoyer parce qu'en général j'leur demande toujours leur mail au début de de du semestre par exemple ou du mois parfois j'leur donne des exercices supplémentaires à faire s'ils veulent ils sont pas obligés de les faire mais donc voilà ça peut être des liens Internet ou y'a des exercices en plus ou d'autres exercices que j'propose ou là par exemple oui là j'peux proposer des exercices de de conjugaison voilà un truc en plus à faire à la maison et s'ils veulent me montrer leur travail avec la correction tout ça là j'peux regarder

NG : euh donc est-ce que ce cours enfin ces cours reflètent ta façon de faire en général

MH : oui exactement

NG : euh est-ce que tu as des habitudes des manières de faire aussi bien dans la préparation que dans la réalisation ?

MH : euh bah je travaille beaucoup avec Internet euh avec euh l'actualité enfin euh par exemple c'est vrai qu'on travaille avec un manuel mais j'aime bien quand même sortir de temps en temps du manuel pour aller chercher p(eu)(-être des documents plus authentiques ou des choses qui collent vraiment avec j'sais pas moi avec l'événement du moment ou des choses qui leur correspondent plus etcetera euh et souvent attends c'était quoi ta question ?

NG : c'était par rapport à tes habitudes

MH : oui donc ça j'aime bien projeter expliquer au tableau ensuite donner une feuille explicative euh +++ j'donne souvent du des documents en plus par Internet euh quoi d'autre quoi d'autre +++++ non c'est tout mais c'est vrai que j'aime bien sortir du manuel alors du coup ça représente plus de travail parce que voilà souvent ils sont jeunes j'crois que c'est bien de leur faire découvrir d'autres choses j'sais pas moi ça peut être voir un point de grammaire un point culturel grâce à un artiste français

NG : et est-ce que tu connais d'autres façons de faire ? en matière d'enseignement de la conjugaison ?

MH : oui bah là où le professeur parle tout seul et puis ils montrent les différentes conjugaisons avec les différentes terminaisons et puis les étudiants peuvent répéter et répéter et puis faire des exercices des exercices et des exercices + <NG : d'autres> c'est tout <NG : c'est tout> en réalité y'a pas forcément de textes etcetera qui collent euh parce que pour MOI par exemple ok c'est pas trop mal sauf qu'on est pas euh quand on va être dans un pays euh voilà on va pas sortir sa feuille de conjugaison et puis et puis sortir la liste de verbes voilà ça va pas le faire quoi donc il faut autre chose qui utilise la conjugaison pour ensuite pouvoir communiquer à l'écrit ou à l'oral

NG : donc là on approche de la fin de l'entretien donc euh est-ce que pendant ta formation initiale donc stage inclus ou depuis que tu as terminé euh est-ce que tu as appris de nouvelles choses qui te permettent d'enseigner la conjugaison ?

MH : +++++ euh à mon avis euh +++ ouais justement avec cet esprit communicatif 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 + ptêt ça

NG : et: est-ce que depuis que tu es entrée dans le métier est-ce que tu as rencontré des difficultés ?

MH : avec la conjugaison ?

NG : par rapport à la conjugaison

MH : +++ bah le problème c'est vrai que quand on corrige voilà leurs travaux y'a des fautes de conjugaison donc moi c'que j'aimerais bien c'est que voilà faire avec euh utiliser ma méthode et en trouver ptêt une autre qui se rapprocherait de la communication mais parce que les étudiants ils sont pas tous hyper organisés euh sérieux etcetera donc j'pense que pour certains il leur faudrait autre chose euh parce qu'on retrouve toujours des fautes mais parfois de grosses fautes avec un AIT ou lieu d'un AIS enfin même pour les niveaux B2 là que je viens d'voir euh donc comment faire pour pas passer trois heures en classe avec la conjugaison et pour que eux travaillent à la maison plus mais moi j'suis pas là pour vérifier j'peux vérifier ensuite le lendemain mais j'vais pas aller chez eux frapper pour voir si tout est fait euh je sais pas ça je sais pas trop parce qu'en effet y'a toujours des fautes de conjugaison dans les travaux

NG : ok est-ce que tu veux ajouter quelque chose sur ce thème qu'on a pas assez développé ou que tu juges utile ?

MH : +++++ non bah oui c'est un thème très intéressant c'est vrai que la conjugaison évidemment elle est indispensable pourtant j'crois qu'avec la formation qu'on a eu et le type d'enseignement qu'on fait bah elle a pas énormément de place j'trouve enfin j'sais pas si tu vois c'que j'veux dire elle a quand même sa place mais on fait pas que des cours de conjugaison etcetera ouais j'aimerais bien maintenant que tu m'poses des questions là-dessus j'aimerais bien trouver un quelque chose pour approfondir le sujet pour que les étudiants ne fassent plus de fautes +++ mais alors j'sais pas quoi pour l'instant voilà

NG : merci beaucoup

## Entretien n°2, réalisé avec MP, professeur FLE diplômée depuis 2010

Durée : 29 min

Date : 27/08/12

NG : Alors, euh Marion est-ce que tu peux te présenter ?

MP : oui alors euh je m'appelle Marion euh j'ai 27ans ++ euh:: peut-être il faut que je parle de mes études < NG : comme tu veux> ok donc euh ++ j'ai commencé après le bac à l'université catholique d'Angers pour faire une licence d'espagnol avec toi en l'occurrence euh:: donc trois ans ensuite euh bah durant ce cursus là je suis partie en Erasmus en Espagne euh pour un semestre donc c'était l'année de licence à Salamanque après je suis rentrée et j'ai voulu prolonger en fait euh mon expérience en Espagne et à la base je voulais être prof d'espagnol en France parce que je suis très amoureuse de cette langue et donc j'ai trouvé l'assistantat un p'tit moyen pour continuer d'être dans le pays euh continuer à pratiquer l'espagnol tout ça et finalement quand j'ai enseigné le français là-bas donc en assistantat à Valencia euh j'ai adoré finalement enseigner le français je me suis dit c'est peut-être plus crédible pour un prof natif d'enseigner sa propre langue que un prof une langue étrangère donc j'ai changé j'ai modifié le parcours en plus ça me plaisait pas du tout les réformes du concours à l'Education Nationale euh voilà qui devient de plus en plus rigide etc. donc je me suis dit très bien je bifurque donc je suis rentrée j'ai fait le master FLE ++ euh la 1<sup>ère</sup> année je suis partie au Pérou pendant 4 mois pour mon stage j'ai adoré ce voyage c'était vraiment euh magique quoi euh c'est:: donc j'espère retourner en Amérique latine prochainement et euh qu'est-ce que j'ai fait la 2<sup>ème</sup> année bah euh pas de, pas de séjour à l'étranger puisque là de toute façon on, on travaille notre mémoire ici donc euh voilà mémoire euh épreuve hyper dure euh physiquement moralement mais bon enfin tout le monde passe par là donc tu dois savoir ce que c'est donc une fois que j'ai réussi ça j'étais assez contente j'ai plutôt bien réussi haut la main et après bah j'ai choisi le Canada alors le Canada pourquoi pour l'anglais donc euh come j'ai atteint un certain niveau en espagnol même si l'anglais ne m'intéresse pas plus que ça au niveau de la langue c'est juste pour mon CV donc j'ai dit au pire on va choisir une zone anglophone et il s'trouve que ici euh par hasard euh un des directeurs m'a envoyée une offre pour Halifax ++ donc vraiment sur la côte sud-est euh du Canada euh et comme c'était anglophone j'ai accepté mais juste pour ça parce que sinon le Canada m'attirait pas forcément pour aller y vivre un an le grand froid le grand Nord c'est pas trop mon euh mon délire donc euh bon j'y suis allée mais un peu à reculons et je savais que j'allais ramer et effectivement j'ai beaucoup ramé là-bas euh il m'est arrivée beaucoup de choses euh ouais dures et puis mais quand même professionnellement très intéressant mais vraiment très très intéressant j'ai beaucoup appris j'ai bossé en entreprise dans les Alliances euh enfin dans une Alliance euh mais avec plusieurs cours différents des enfants des adultes des retraités des fonctionnaires enfin toutes les tranches possibles donc ça c'était super et puis bah j'peux enfin tenir une conversation en anglais donc euh objectif atteint pour ça j'aurais pu rester un an et demi j'ai pas fait parce que j'avais quand même une patronne qui nous harcelait moralement donc ça c'était dur donc j'ai fait j'ai tenu un an et puis après à cause du climat aussi tout ça euh:: je suis rentrée ici et là j'me suis dit bon est-ce que c'est vrai qu'il y a aucune possibilité en France dans le FLE on va voir donc euh j'ai cherché j'suis restée 4 mois euh au chômage euh en plus quand on a bossé hors Europe on touche rien donc euh:: voilà c'est pas très intéressant donc touché le RSA éventuellement mais c'est pas très gratifiant tout ça donc ensuite euh grâce au CIDEF heureusement qu'on les a quoi on garde un pied dedans donc ils m'ont pris en février de février début février jusqu'à euh début juin donc quand même cool euh bonne expérience euh mais là il a fallu que j'me que euh:: j'aillie mieux parce que j'ai fait une p'tite déprime avant de, avant de démarrer parce que c'est vrai que quand on rentre de l'étranger avec tout ce qu'il m'était arrivée donc voilà me dire j'suis en France mais est-ce que je vais réussir à m'poser qu'est-ce que je vais faire etc. enfin tu remets tout en cause quoi donc voilà euh ça a été des mois de oui de retour sur moi-même et tout en plus d'enseigner donc c'est qu'un mi-temps 10h mais ça c'est moins mais pour se remettre c'était pas plus mal finalement ensuite euh Tours donc j'ai terminé le 2juin et puis Tours m'appelle et là dès le 15juin hop j'ai démarré là-bas alors j'ai passé j'ai loupé une étape je sais pas si j'peux en parler en fait parce que euh je voulais vraiment m'poser euh:: y avait un recrutement en banque pour bosser au crédit agricole à Angers vraiment euh au ralliement je me suis dit alors tout le monde me poussait dans ma famille etc. vas-y mais bon j'connais rien au niveau des finances de la banque j'connais rien j'fais bon allez j'vais y aller comme ça les mains dans les poches on verra bien évidemment j'ai été prise au premier entretien deuxième étape retenue donc là j'avais pas envie en fait mais euh j'me disais bon y a un bon salaire à la clé c'est à la porte de chez moi c'est vraiment vers euh Jean Bouin tu vois sauf que c'est un centre d'appel au début donc voilà tu prends les, les appels et puis tu dois faire ça pendant deux ans trois ans et

après t'es face à la clientèle et t'évolues tu vois dans le la boîte et moi quoi le premier jour quand j'suis arrivée là-bas et j'ai vu c'que c'était mais ça m'a plombé le truc et j'me suis dit mais qu'est-ce que tu fais là c'est pas du tout le même monde et puis c'est on m'a bien prévenue qu'il fallait être commercialement prêt à vouloir se former parce que c'est les chiffres qui les intéressent et c'est pas juste là répondre au téléphone c'est que quand les gens t'appellent pour faire des virements toi t'es obligé de caser une carte euh bleue euh un bilan A faut qu'tu voilà faut qu'tu vendes les gens ils ont rien demandé donc moi je déteste ça et euh ils ont trouvé que j'avais la t'chatch donc ils se sont dit elle c'est bon mais en fait pas du tout c'est as parce que t'as la t'chach que donc le lendemain j'y retourne et j'leur dit j'vais pas signer le contrat < NG : rires > donc euh voilà ça a été un p'tit:: un p'tit échec à nouveau parce que de s'dire psychologiquement mince j'ai voulu tenter un truc et en fait j'suis pas cap' de le tenir mais en même temps j'me disais y a aucun épanouissement humain là-dedans mais où est l'épanouissement on est chacun dans notre petite cabine là au téléphone en plus tu dis bonjour au revoir à des gens que tu verras jamais enfin y a plein de trucs le fait de vouloir vendre et que tout le monde soit en compétition au niveau des collègues tout ça ça m'allait pas du tout donc euh j'suis revenue et puis Tours m'appelle quelques jours après donc tout s'enchaînait < NG : ouais > heureusement bon on a besoin de vous lundi très bien on vous gardera sûrement jusqu'à fin juillet donc c'était de mi-juin jusqu'à fin juillet finalement en juillet ils m'ont dit on aura encore besoin de vous jusqu'à fin août bon bah très bien donc deux mois et demi au lieu de < NG : d'accord donc là tu viens de terminer Tours> je viens de terminer vendredi < NG : d'accord > terminé là vacances pendant un mois < NG : ok> une semaine < NG : ok> euh à moins qu'ils aient besoin de moi pour des remplacements éventuellement à partir de mi-septembre pour l'instant j'm'accorde vraiment des vacances parce que c'était hyper intense à Tours < NG : d'accord> et j'redémarre < NG : ok> en octobre là le 6 < NG : ok> octobre au CIDEF jusqu'à fin janvier et après je n'sais pas c'que j'fais donc ça reste euh < NG : d'accord > peut-être que les choses vont se greffer < NG : donc encore incertain> voilà encore incertain

NG : si alors est-ce que tu peux me parler des postes que t'as occupés ?

MP : ouais euh bah j'ai été alors postes pas saisonniers j' imagine juste dans le domaine ? <NG : dans le FLE> dans le FLE ouais dans le FLE j'ai commencé au CIDEF quand j'étais étudiante donc prof d'expression orale

NG : avec les publics est-ce que tu peux me dire les niveaux et les XX

MP : les niveaux alors ouais bah j'ai fait de A:: A0 même j'dirais vraiment jusqu'à B2 ouais A0 à B2 au Canada j'étais proche du C1 ils n'ont pas les mêmes valeurs les mêmes donc il me semble que c'était proche du C1 mais on y était pas encore donc j'dirais donc ouais ouais A0 à B2.

NG : d'accord ok et les publics euh

MP : public alors j'ai fait des enfants au Canada une seule classe de 8 enfants c'était une heure par semaine donc très léger euh j'ai fait euh des ados mais juste en cours particuliers donc c'était du 13/15 ans après en classe de groupe c'était vraiment des étudiants en général c'est toujours comme ça de plus de 20 ans là donc j'ai eu quand même des 16 ans 14 ans intégrés avec les 20 ans mais (bruit) euh autrement beaucoup d'adultes surtout au Canada donc là c'étaient des gens qui travaillaient en entreprise ou même des retraités donc là pas mal d'adultes c'était même beaucoup d'adultes euh aussi bien des étudiants de 20 à 25 ans toujours pareil euh donc ouais bah les cours c'est tout ou il faut que <NG : développe ++> ouais au niveau des cours bah ça allait de A0 donc à B2 euh::: les méthodes ben je m'adapte à ce qu'on me donne ou alors ça dépend en fait j'ai déjà bossé avec Alter Ego j'ai déjà bossé avec Echo là j'ai découvert ça à Tours euh::: j'ai bossé, j'ai bossé avec quoi bah alors parfois tu te débrouilles quand c'est des cours d'expression orale tu vas chercher des docs des c'est toi qui crée ton cours euh::: après bon c'est vrai c'est toujours diversifié je vois à Tours y avait énormément de cours de phonétique avec casque y a toute une façon de mettre en place donc ça j'ai beaucoup appris euh j'sais pas s'il y a beaucoup d'autres manuels finalement à ce que je vois ah si Edito un peu Edito euh euh ouais je crois que c'est tout

NG : ok alors j'aimerais qu'on parle de l'enseignement de la conjugaison <MP : ouais> en FLE euh qu'est-ce que ça évoque pour toi ?

MP : euh la conjugaison je trouve ça très important ça évoque ben euh déjà toute son importance (rires) euh la rigueur euh moi je trouve que c'est vraiment un élément de base, un élément de base pour, pour pouvoir euh construire et faire construire aux étudiants des phrases écrire enfin c'est l'élément de base pour pouvoir s'exprimer quoi parce que c'est sûr si on te sort moi pas comprendre moi je suis toujours là en train de les pousser c'est vrai que souvent ils ont pas envie de les conjuguer mais ils se font comprendre oui mais vous êtes pas là pour faire comprendre après ça dépend de vos objectifs mais en général ils sont là pour apprendre une langue et correctement donc la conjugaison ouais moi j'ai:: j'y

accorde une place importante et de façon traditionnelle euh y a beaucoup de gens alors de façon traditionnelle ça dépend mais j'aime bien faire des choses par induction mais au bout d'un moment je suis là quand même pour, pour y répondre quoi je vais peut-être leur mettre je sais pas moi une phrase au tableau leur faire souligner le verbe où est le verbe et euh et voilà leur faire un repérage de temps par rapport au, au contexte donc soit ce sera sur un texte soit ce sera sur différentes phrases au tableau et ils auront peut-être vu un temps qu'ils connaissaient avant genre le présent tac on greffe le passé composé donc là ils peuvent faire un p'tit rapport là y a un peu d'induction mais euh bon quand ils sont à un niveau euh vraiment débutant, débutant on peut pas se permettre de faire que de l'induction puis il faut aussi le faire euh faut pas trop parce que ça les fatigue et ils sont là euh enfin en général j'ai remarqué qu'ils ont besoin de réponses et que donc j'le fais aussi des fois un peu à la traditionnelle fiches grammaticales une fois qu'on est parti du texte et, et on lit ensemble tout fort on essaye de comprendre de démêler le truc donc euh j'suis plus traditionnelle XX prof au niveau de la grammaire

NG : ok et en tant que élève ou étudiante < MP : ouais > est-ce que tu me parler de la conjugaison quand t'as appris le français ou < MP : ouais > les langues étrangères

MP : 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 euh:: 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 parce qu'en espagnol c'est quand même hyper différent en anglais bon bah là y a moins de souci mais on peut parler d'autre chose les prépositions par exemple donc j'ai toujours été hyper euh mécanique à tout écrire à mémoriser à chanter dans ma douche vraiment jusqu'à ce que ça rentre < NG : d'accord > donc euh la conjugaison ça m'a posé problème 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 mais euh bon 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 j'trouve qu'y a , y a du manque de travail à ce niveau-là < NG : ok, ok > ouais

NG : et:: en tant que prof de FLE est-ce que tu peux me dire dans quel courant didactique tu t'inscris en général

MP : euh:: quel courant didactique

NG : comment tu définirais ton enseignement

MP : moi euh comment c'est hyper subjectif bah je dirais que euh je mets j'accorde une place importante à la grammaire surtout que là j'ai eu la chance au Cidef d'enseigner de la grammaire pure j'avais jamais donné un cours de grammaire juste pure là c'est vraiment un cours à la carte s'ils choisissent grammaire faut tu fasses que ça donc ça m'a fait peur au début j'me dis par où je commence comment le faire ludiquement je vois pas comment ça peut être ludique que de la grammaire et en fait je me suis débrouillée et c'est là que ça m'a enfin je me suis aperçue que c'était hyper important la grammaire que vraiment fallait, fallait pas laisser trop passer euh bien sûr quand tu as des objectifs faut les tenir donc t'as un objectif pour un cours c'est l'alternance passé composé imparfait tu vas pas les faire chier à leur corriger euh tous les petits articles qu'ils gèrent pas ou d'autres choses là t'es obligé de tenir tu dis ça on le verra après pour l'instant on est là donc c'est ça au début qui est dur pour un jeune prof de parce que t'as envie de tout corriger mais là tu te cadres et la grammaire j'me suis dit ouais je vais rester proche de mes objectifs mais quand même euh j'perdrais pas de vue euh ce cette rigueur ça veut dire que de temps en temps même si on sort de l'objectif si c'est quelque chose qu'ils ont déjà vu hop je vais le répéter ah donc voilà ça je

NG : en dehors de la grammaire je sais pas quand tu vois un objectif ou un acte de parole comment <MP : alors la communication > comment ça se passe ?

MP : alors la mise, la mise en communication , la mise en contexte toujours en fait donc ouais y a pas que la grammaire bien sûr j'allais y venir c'est à partir d'un point de grammaire comment trouver en fait euh, euh je veux dire un bah un thème en fait dans lequel on peut l'intégrer euh et, et effectivement après des petites mises en situation une fois qu'on leur a donné, qu'on leur a donné suffisamment de vocabulaire donc là je les fais souvent travailler à deux ou en groupe toujours mes étudiants travaillent très rarement seuls sauf quand ce sont des exercices structuraux individuels mais des fois après même je les fais euh je les fais échanger ou alors ils font des productions écrites j'échange euh les productions écrites dans la classe et c'est eux qui corrigent c'est plus moi moi j'passe juste derrière donc en fait j'fais énormément de travail de groupe pour cette communication perpétuelle parce que même si c'est pas dans une mise euh en contexte sur j'sais pas on est à la boulangerie y a le vendeur la vendeuse là ils vont devoir se corriger là t'es sûr c'est le temps là y aura toujours de la communication derrière euh donc ouais toujours et puis même j'trouve que travailler collectivement c'est plus sympa euh donc j'mets

l'accent là-dessus toujours sur la mise en communication euh:: j'mets l'accent sur euh ouais l'encouragement bon c'est vrai que ça c'est autre chose mais euh j'suis très très encourageante avec mes étudiants le dynamisme aussi euh j'essaie de mais ça c'est ma personnalité donc j'suis toujours assez speed euh bon j'essaie pas d'être nerveuse (rires) mais plutôt dynamique euh:: donc voilà l'humour beaucoup d'humour euh:: bah c'est vrai que j'aime bien aussi le tutorat j'aime bien ce système là c'est pas moi qui l'ai mis en place mais je disons que j'en comment dire j'le rentabilise bien parce que c'est vrai que je prends bien le temps de parler à mes élèves en dehors de savoir comment ça se passe au niveau de leur progression leur conseiller plutôt si il faut des cours particuliers ou des, des choses comme ça euh après pour te parler plus qu'est-ce que j'fais en classe vraiment il faudrait partir il faudrait que tu me donnes un point par exemple tu vois euh parce que c'est hyper large là j'ai eu des cours de phonétique < NG : oui oui > des cours d'expression orale des cours que d'écrit j'ai jamais cours que de l'écrit alors là comment gérer que de l'écrit euh:: donc euh:: bah c'est à toi de voir des fois tu peux les mettre tu peux aussi les mettre par groupe par l'écrit j'sais pas si c'est qu'il y a de mieux mais j'l'ai quand même tenté à deux pas plus de deux euh:: t'as aussi qu'est-ce que j'ai eu le projet ça c'était tout nouveau euh voilà leur faire écrire sur un mois alors là t'as énormément de va-et-vient de copies donc là peut-être j'me disais il aurait fallu que j'm'organise mieux parce que ça te fait une tonne de copies à corriger sur un mois ils écrivent sur quelque chose euh ils font un roman photo ils euh ils l'illustrent euh ou alors euh ils parlent juste de leur expérience en France et au fil du temps euh donc là c'est hyper intéressant tu connais vachement bien tes élèves quand tu les vois écrire tu vois leur évolution ça dure longtemps mais par contre c'est vrai que c'est énorme donc je sais pas j'me dis question organisation au niveau de l'écrit j'aurais pu faire mieux à Tours j'sais pas ici j'ai jamais fait

NG : d'accord ok si on prend euh un cours où t'as enseigné un temps verbal je sais pas récemment

<MP : ouais > euh est-ce que tu peux me décrire comment tu l'as préparé ce cours

MP : d'accord euh:: alors attends j'hésite ++ si j'prends plus-que parfait ou si j'prends ++ mmmhhh +++ en fait je vais prendre le passé-composé l'imparfait alors le passé composé imparfait la dernière fois que j'l'ai fait j'suis partie d'un texte en fait où y avait une alternance entre les deux temps j'crois que c'était un texte ça devait être tiré d'alter ego ça devait être euh sur des , des vacances en fait un séjour euh voilà à raconter euh:: et j'leur ai fait moi j'suis toujours dans le repérage du texte donc déjà j'leur fait lire le texte après j'leur fais repérer les différents temps euh:: ils connaissaient euh ils avaient déjà vu il m'semble un p'tit peu le passé composé ouais si ils l'avaient vu et c'était l'imparfait en fait que je voulais intégrer et comment on différencie les deux surtout donc ils connaissaient la formation des deux mais ils savaient pas forcément l'alterner et à quoi ça correspondait euh donc une fois en fait qu'on les a repéré j'essaie de leur faire euh:: de leur faire réfléchir sur dans quel cas on les utilise tous les deux alors bah c'est là que y a de l'interaction hop passé composé c'est des actions l'imparfait euh bah ça dépend y en a qui m'disaient un peu de tout et c'est pas toujours ça mais euh y en a qui m'disaient action longue alors oui souvent c'est vrai action longue mais y a pas que ça y a aussi les habitudes dans le passé et donc en fonction du texte en fait euh on a fait les différents cas et puis la description surtout euh la description c'est vraiment le truc de base donc en démêlant ça moi j'écrivais au tableau eux ils recopient des choses euh on interagit en fait et en fonction de leurs réponses je note toujours quand c'est les bonnes réponses et tout, tout le temps quand ils me donnent la bonne réponse de la règle grammaticale je leur dit t'as un exemple toujours ils m'donnent la phrase et quand elle est bonne toujours une phrase à eux parce que j'aime bien valoriser leurs réponses une fois qu'on fait ça euh mmmh alors à l'écrit j'leur donne des exercices structuraux bah oui maintenant alors c'est vous vous allez compléter ce texte là euh et c'est pareil c'est de l'alternance on corrige correction c'est traditionnelle j'les interroge tout le temps j'les désigne un par un euh:: souvent j'leur fais comparer leurs réponses avant de corriger ouais j'leur fais comparer leurs réponses à faire discuter une fois qu'on a fait tout ça j'leur demande s'ils ont des questions si ça va on refait deux peut-être un autre texte différent en général j'en donne deux trois j'les fais assez travailler en cours ouais deux trois et puis après euh j'aime bien les faire travailler à l'oral donc ça dépend du cours quand on m'dit un cours d'écrit ouais j'peux pas m'en empêcher j'vais rajouter un peu d'oral si c'est spécifiquement de l'oral là on va prendre vraiment tout, tout le temps nécessaire l'heure pour le faire donc euh là j'vais d'abord le faire par deux par exemple et leur dire bah racontez moi votre euh votre meilleur souvenir avant s'ils ont besoin de vocabulaire en fonction du texte bon là c'était les vacances donc y a, y a déjà des p'tites références mais on peut déjà faire un p'tit débrief sur des verbes d'action euh sur des activités qu'on peut faire en vacances qu'est-ce que vous faites en général donc on passe aussi un peu par le présent et puis après bon bah ils ont aussi une trace au tableau ils peuvent s'en servir ça c'est surtout en plus pour des niveaux plus avancés euh pardon débutants ou j'leur donne un peu de vocabulaire souvent les niveaux vraiment avancés on fait

un rappel < NG :ouais> mais là j'ai pas intégrer un nouveau point donc c'est pas ta question euh là par contre ils s'débrouillent j'leur donne un thème et euh ils s'débrouillent < NG :d'accord> ils parlent et le vocabulaire s'ils ont besoin j'suis là j'suis toujours là autour < NG : ok et> mais ouais mais ça se finit tout le temps par du de l'oral moi ça commence par de l'écrit et < NG :ok d'accord> compréhension orale j'intègre bien sûr les points de grammaire aussi toujours euh on peut pas toujours tous les intégrer quand c'est des pronoms relatifs bah non souvent les verbes on peut la, largement donc euh je:: j'vais rester peut-être j'sais pas sur trois quatre jours sur ce même thème là ouais ++

NG : d'accord et euh comment, comment tu l'as préparé concrètement avant d'entrer en classe euh t'as été chercher où euh enfin concrètement

MP : ouais j'ai été chercher dans des manuels bah souvent je regarde la séquence de manuel j'fais alors j'vois où y a du passé composé imparfait j'ouvre la page j'vois comment où comment il est abordé des fois ça me plaît pas du tout j'trouve ça brouillon on comprend rien donc je jette euh:: là il se trouve qu'alter ego c'était une euh y avait les vacances mais après je savais que j'allais embrayer sur une rencontre amoureuse et j'trouvais ça hyper bien fait ce texte et y avait un p'tit peu d'ambiguïté des fois entre les deux et j'voulais aussi qu'ils voient qu'ils mesurent que bah parfois ça peut être ambiguë parfois les deux sont acceptables mais ça dépend de quel ce que tu veux dire de quel point de vue t'as par rapport à ton verbe en fait à ce que tu veux dire ou ton action si elle est longue ou tu la considères plus ponctuelle donc euh ça j'lai cassé j'le savais j'avais déjà vu donc ça j'le savais j'allais donc ouais j'ouvre le manuel et j'vois si ça me plaît si moi en tant qu'étudiante est-ce que j'arriverais à décortiquer ça est-ce que les ce qu'on a vu la règle va bien correspondre à ça est-ce qu'elle est applicable et si ça me plaît j'le prends < NG :d'accord> des fois j'fais mes phrases au tableau comme ça y a des phrases qu'on euh:: je sais pas euh elle étudiait quand le téléphone a sonné y a plein de choses qui te viennent tu sais comme ça donc euh spontanément des fois ouais j'fais ça aussi quoi

NG : ok d'accord euh < MP : XX texte > est-ce que ce cours reflète tes façons de faire en général

MP : ouais ce cours ouais XX ouais en général pour des points de grammaire ouais après j'aime bien quand même changer c'est-à-dire partir d'une vidéo par exemple mais là ils avaient déjà vu juste un peu le passé composé j'leur ai mis une bande annonce euh c'était la bande annonce du boulet je sais pas si t'as vu ce film euh moi j'ai pas vu le film mais quand j'ai vu la bande annonce c'est vraiment des trucs très saccadés c'est exactement pour le passé composé et j'les ai mis comme ça en mise en situation bah voilà voilà ce que vous voyez vous allez m'écrire l'histoire bah on l'a connaît pas ah bah oui mais vous avez vu tellement tout plein de scènes donc il fallait qu'ils imaginent ce qu'il s'est passé entre chaque scène etc. donc ils l'ont vu deux fois tac ils se sont mis à écrire une histoire au passé composé parfois ils auront besoin de l'imparfait donc c'est eux qui cherchent < NG : d'accord > donc là je sors un peu avec des vidéos donc c'est vrai ça m'arrive < NG : ok> mais pour les niveaux les plus avancés les plus débutants euh:: un peu moins en fait j'suis encore peut-être un peu trop traditionnelle mais comme j'vois que ça fonctionne pour l'instant j'ai pas très envie de changer cette méthode

NG : d'accord ok euh ++ est-ce que tu as des manières de faire euh aussi bien dans la préparation que dans la réalisation des habitudes

MP : euh pff la préparation bah pff non en fait la préparation < NG : concernant la conjugaison > concernant ah ouais c'est toujours la conjugaison concernant la conjugaison ouais en fait j'vais toujours regarder le verbe à l'infinitif et m'dire bon qu'est-ce que je vais faire là on va le tronquer forcément donc pour le futur par exemple euh tu prends la tu prends le radical et puis t'enlèves la terminaison donc souvent j'le fais comme ça c'est-à-dire j'vais mettre je tu il au tableau enfin c'est eux j'dis alors les personnes j'mets le verbe à l'infinitif à chaque fois et j'rajoute la terminaison qu'il faut en général ça marche bon des fois c'est irrégulier donc on peut pas toujours le faire mais pour des verbes réguliers où le verbe par exemple XX à l'imparfait on tronque et on rajoute toujours ais ais ait et ça j'mets des couleurs différentes donc ils voient en fait euh et en fait ils ont pas l'idée eux de juste mettre le je l'infinitif et qu'à partir de l'infinitif on peut faire quelque chose moi j'les ramène toujours sur l'infinitif du verbe donc ça c'est quelque chose que je change pas et même dans dans la préparation quand je le sais j'dis comment tu vas écrire le verbe ouais tu mettras d'abord l'infinitif et puis qu'ils voient bien déjà qu'est-ce c'est l'infinitif parce que c'est pas toujours facile il est pas encore conjugué qu'est-ce qu'on en fait avec euh la personne euh:: c'est tout ce que j'peux dire euh bah j'ai fait beaucoup d'écrit pour mes préparations j'me répète aussi les scènes dans ma tête comment tu vas l'dire comment tu vas l'exprimer j'essaie pas d'utiliser trop de jargon même si c'est dur en français d'pas dire euh des mots grammaticaux qui correspondent alors là j'ai un peu de mal j'le fais quand même et j'leur explique ce que c'est euh:: faudrait que j'm'y détache un peu mais ouais c'est tout

NG : d'accord est-ce que tu connais < MP : je demande beaucoup l'avis des collègues > d'accord < MP : ouais c'est-à-dire on échange qu'est-ce que t'en penses l'aborder comme ça ouais on est très> d'accord et est-ce que tu connais d'autres façons de faire

MP : non < NG : non> justement pas vraiment j'ai pas observé beaucoup de profs malheureusement j'ai demandé à le faire ça a jamais été vraiment possible euh et puis tout le monde n'est pas vraiment ouvert à ça donc euh malheureusement si là j'serais hyper curieuse par rapport à tes questions aussi parce que ça me permet de me, me remettre en cause de réfléchir de m'dire comment là ils vont enseigner ce point de grammaire là lui le passé composé imparfait est-ce qu'il va passer par un texte est-ce qu'il va passer par une chanson tout de suite est-ce qu'il va passer euh je sais pas par euh ouais par euh une compré orale euh enfin est-ce que c'est bien de partir par rapport à je sais pas en fait ouais ou partir peut-être euh:: ouais je sais pas la radio franchement euh j'aimerais bien savoir comment font les autres < NG :d'accord> je sais pas

NG : et pendant ta formation initiale donc stages inclus ou et depuis que tu es entrée vraiment dans le métier est-ce que t'as appris des choses euh justement en lien avec l'enseignement de la conjugaison

MP : ++ euh:: depuis que j'enseigne < NG :ou dans la formation initiale aussi> non alors la formation initiale le master FLE ça a été hyper euh pédagogique aucune euh aucune notion théorique donc ça ça a été très dur justement on a demandé à avoir des cours de grammaire ça a été fait à la demande donc il a fallu pousser et on a pas été très satisfaite des cours de grammaire donnés parce qu'on nous laissait trop dans l'intuition en fait donc nous au bout d'un moment comme les étudiants on veut des réponses on nous donnait un texte avec des phrases euh des corpus en fait c'étaient même pas des textes alors bon bah voilà qu'est-ce qu'il se passe sur cette phrase alors pourquoi c'est comme ça vous comprenez bon bah euh ok alors si vous êtes vous comprenez ça veut dire que vous êtes capables de l'expliquer oui mais nous des fois on a besoin de recettes c'est pas parce que tu comprends pourquoi donc alors induction à 100% moi j'suis pas d'accord alors qu' y a pleins de profs qui sont pour mais enfin non pas pleins mais y en a un ici en tout cas (rires) euh moi ça m'saoule on a jamais été d'accord là-dessus euh moi c'est 50% j'veux bien de l'autonomie mais faut aussi au bout d'un moment que j'sorte pas du cours frustrée qu'on m'ait apporté la réponse mais alors pourquoi on l'utilise là euh pourquoi le participe c'est comme ça ou et donc euh:: ça m'a pas servi du tout donc euh finalement j'ai appris un peu mon stage au Pérou premier stage là de mise en situation donc euh là avec un bouquin euh ah oui là j'ai travaillé tout va bien XX et donc euh bah là je savais pas j'ai observé un seul qui était francophone péruvien euh qui avait une façon de faire hyper traditionnelle donc finalement c'est ça qu'j'ai vu en premier ouais euh:: et autrement j'en ai jamais observé d'autres j'ai observé si un cours de grammaire sur informatique avec IM donc elle euh:: bah c'était informatisé c'est-à-dire qu'elle avait déjà donnée la règle au départ le cours d'avant et puis après ils s'débrouillaient avec des exercices structuraux derrière l'ordi donc ça m'a pas non plus hyper parlé finalement donc non< NG :non> en fait j'ai pas eu de t'apprends sur le terrain c'est toi qui te construis tes p'tites méthodes tu sais pas toujours ce qu'il y a de mieux <NG : d'accord> donc j'aime bien demander l'avis aux profs là à Tours on a bossé beaucoup avec euh comme ça en s'donnant des idées et ça, ça me plaît quoi mais c'est la première expérience où y a autant d'échanges parce que même à l'Alliance française au Canada donc j'ai été observé plus d'une fois euh bah ça posait pas trop de problème en, en ce qui a été observé euh:: mais j'ai tendance à vouloir c'est ça qu'on m'a dit à ne pas centrer assez sur mes objectifs donc c'est là que j'essaie d'avancer parce que t'as tendance à vouloir tout corriger quand tu vois des trucs monstrueux euh:: qui sont en train de te dire alors que franchement ils sont censés le savoir là on a XX un point mais moi j'ai envie mais on m'a dit oui mais quand même il faut pas trop il faut rester bien bien avec l'objectif toujours définir ton objectif au début de cours c'est vrai que ça j'le fais maintenant tout le temps avant quand j'étais plus jeune j'le faisais pas j'arrivais hop bon on va faire ça enfin voilà ça démarrait non non là qu'est-ce qu'on va faire aujourd'hui pourquoi faire ça toujours donc là j'me sens un peu plus cadrée qu'avant mais euh ouais au niveau de la conjugaison non j'te dis j'ai pas eu de de formation euh alors j'lis aussi beaucoup de grammaire mais j'ai pas là c'est marrant j'suis pas la conjugaison parce que j'ai jamais vu euh à part peut-être le Bescherelle est-ce qu'on nous donne des consignes d'enseignement de conjugaison j'pense que ça inclus dans la grammaire donc c'est hyper spécifique j'ai jamais vu encore de bouquins comme ça faudrait que je vois < NG :d'accord ok> comment enseigner la conjugaison euh en tant que tel mais si j'te dis ça c'est parce qu'aussi j'pense tu peux pas enseigner de la conjugaison que d'la conjugaison sur un cours t'es obligé de la mettre en contexte sinon ils vont pas retenir et puis sinon t'as pas de communication donc c'est peut-être pour ça qu'il y a pas beaucoup de manuels mais toi tu dois le savoir parce que moi peut-être vu que tu fais ton mémoire là-dessus euh:: je vais pas dire bon aujourd'hui on va apprendre l'imparfait et le passé composé voilà vous avez plusieurs verbes bah très bien on le conjugue comme ça non non après

comme j'te dis derrière j'vais les mettre dans un contexte alors vos dernières vacances ou voilà faut qui y a toujours du vocabulaire derrière sinon c'est juste bah c'est pas de la langue en fait c'est euh c'est hyper mécanique et avant on faisait ça comme ça mais maintenant c'est fini surtout dans le FLE avec le CECR on a pas le droit d'enseigner un point comme ça sans aucune sans aucun contexte décor < NG :d'accord> non j'pense pas < NG :ok> bon y a peut-être des écoles qui le font encore mais bon

NG : et juste pour terminer < MP : ouais > euh:: pour résumer ou pour terminer concrètement tes difficultés quand tu enseignes la conjugaison

MP : mes difficultés quand j'enseigne la conjugaison euh:: (soupir) eh bah moi j'pense qu'il faudrait que j'la revoie des fois parce que tu vois des fois j'ai des p'tits doutes c'est que euh genre l'autre fois le subjonctif je déteste enseigner le subjonctif c'est ce qu'il y a de pire parce qu'il y a beaucoup trop de c'est trop vaste le subjonctif donc c'est dur de pas leur en dire plus qu'on veut parce qu'ils vont dire je souhaite que JE ils vont te sortir des trucs comme ça mais non on peut pas dire ça ah bon mais pourquoi le subjonctif c'est horrible donc euh c'est là que j'me suis rendue compte qu'il fallait que je révise déjà ma façon de l'enseigner parce que c'est un temps là j't'ai parlé du passé composé imparfait parce que j'suis sûre de moi sur ce temps ou plus-que-parfait les temps comme ça mais les modes c'est pas la même chose là c'est plus dur et parfois aussi j'ai des doutes sur la terminaison et moi prof de français genre nous étudi/ions euh j'étais sûre du ons des deux i tu vois mais le iez on m'a demandé ah oui mais j'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 j'trouve des fois je devrais effectivement relire un peu mes tableaux de conjugaison pour être bien sûr 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 donc peut-être relire les tableaux de conjugaison et puis me dire comment le rendre peut-être un peu plus ludique parce que même si tu mets des textes etc. une fois que tu l'écris au tableau ça reste encore un peu protocolaire peut-être qu'il faudrait euh ouais le rendre un p'tit peu plus ludique et ça je sais pas encore faire c'est pas qu'je j'achète des manuels pour ça ou si y en a

NG : ok ok euh est-ce que tu veux ajouter quelque chose euh je sais pas sur un point qu'on n'a pas assez développé ou

MP : non j'trouve que c'est intéressant parce que j'suis en train de me dire ouais la conjugaison c'est vrai c'est hyper spécifique parce que tu demandes c'est pas que de la grammaire mais c'est vrai que euh on a tendance j'pense à savoir euh plein de choses comme ça ou à le savoir superficiellement on s'dit que ça va passer et en fait finalement pour des, des étudiants euh qui sont de nationalités différentes j'pense qu'il faudrait peut-être s'ouvrir un peu plus et s'dire ouais mais attends est-ce que ça va convenir à tout le monde même si on sait pas parler la langue de tout le monde euh peut-être qu'on le fait passer un peu vite moi c'est ce que je me dis là en ayant répondu en réfléchissant à mes façons de faire des fois c'est un peu euh bon bah voilà il suffit de faire ça tac vous l'apprenez et c'est bon mais peut-être que je devrais passer par des moyens mémo-techniques ou euh:: ouais autre chose faudrait que je demande à un spécialiste de conjugaison (rires) < NG : je sais pas si ça existe> des fois c'est un peu du rapide j'trouve

NG : ok super merci beaucoup

MP : j'espère que j'ai répondu à tes questions < NG : mais bien sûr > ça pas été trop vague < NG : non non non >

### Entretien n°3, réalisé avec CA, professeur FLE diplômée depuis 2008

Durée : 18 min

Date : 28/08/12

NG : euh:: voilà donc vérifications techniques ça marche alors est-ce que tu veux bien te présenter juste <CA : ouais> les postes que t'as occupés, ta formation initiale <CA : d'accord> tout ce qui semble important.

CA : euh:: donc j'ai fait euh un master d'anglais euh ici à la catho euh ça s'appelait LLCE langues littérature et civilisation étrangère euh ensuite j'ai bifurqué sur une préparation au CAPES d'anglais ++ pendant un an avec l'ifucome et puis euh je me suis rendue compte que finalement c'était pas fait pour moi enfin le collège le lycée tout ça et puis de toute façon j'ai pas eu le concours euh voilà et puis après j'ai bifurqué vers le master 2 FLE donc j'ai fait directement le master 2 et puis après je suis partie euh en Angleterre j'ai trouvé un poste en tant que euh assistante de français d'abord dans l'école dans laquelle je suis maintenant et puis euh et puis voilà j'ai évolué euh au sein de/ au sein de l'école et puis pendant que je faisais mes études euh je donnais énormément de cours particuliers depuis que j'ai 16 ans je donne des cours particuliers puis j'ai continué après avec Acadomia notamment à Angers + euh:: avec le Cidef je donne des cours d'expression orale en même temps que mes études donc c'était bien y avait le côté pratique et puis euh j'ai été monitrice donc ici pendant trois ans trois étés euh donc ça consiste à donner des cours d'expression orale de laboratoire donc compréhension orale grammaire phonétique et en même temps on accompagne les étudiants pour des excursions culturelles le week end euh donc c'est du non stop pendant, pendant un mois mais très enrichissant et euh voilà et là ça fait donc deux étés où je reviens pareil en août et j'enseigne le français langue étrangère à des étudiants étrangers

NG : d'accord ok concernant les niveaux et les publics est-ce que tu peux m'en parler un peu plus.

CA : ouais donc euh ben j'ai fait tous les niveaux de A1 à C1 + euh j'ai aussi ça aussi j'ai bossé à Eurocentre à la Rochelle aussi en été euh donc c'est là où j'ai eu des C1 et euh là j'enseigne à des, des enfants + à Londres <NG : d'accord> donc euh débutants qu'ont 3 ans qui sont qu'ont pas du tout forcément de parents français ni francophones mais euh dont les parents veulent qu'ils le bilinguisme qui sont intéressés par la langue française donc voilà 3 ans le niveau 0 (rires) A1 et puis y a des enfants qui sont français à qui j'enseigne les cours de CNED donc le français euh soit niveau, niveau 6<sup>ème</sup> niveau CE1 euh tout dépend en fait de leur âge et euh voilà.

NG : d'accord ok et donc l'institution donc c'est, c'est une école euh

CA : ouais c'est une école une école indépendante euh bilingue donc c'est euh une immersion partielle c'est-à-dire que enfin c'est précoce partiel c'est-à-dire que de, de l'école primaire donc de 3 ans à euh 10 ans les enfants sont baignés dans le français des professeurs principaux sont français et francophones parce que y a des belges et euh on leur enseigne toutes les matières en français et ils ont aussi un professeur d'anglais qui est là donc ils sont vraiment baignés quotidiennement dans le français <NG : d'accord> après entre eux ils se parlent en anglais pour les jeux par exemple mais sinon, sinon

NG : ok d'accord euh tu as eu ton master 2 FLE en quelle année ?

CA : 2008

NG : 2008 d'accord ok alors euh j'aimerais qu'on parle de l'enseignement de la conjugaison qu'est ce que ça évoque pour toi +en FLE ?

CA : l'enseignement de la conjugaison d'accord euh:: bah à partir du moment où c'est contextualisé ça va mais c'est pas c'est pas quelque chose qui m'évoque grand-chose en fait c'est complètement sorti du contexte comme ça je fais jamais de cours de conjugaison cours de grammaire y a toujours un contexte donc selon l'objectif qui va être abordé y aura de la conjugaison ou de la grammaire après la conjugaison ça va être ça me fait penser au temps, donc XX présent si c'est parler, parler de ses souvenirs ce sera les temps du passé etc euh mais après je fais pas du tout de cours à proprement parlé pour la conjugaison donc je donne beaucoup d'exercices en autonomie à faire à la maison on voit éventuellement la règle en cours mais c'est tout le temps de la grammaire implicite donc euh <NG : d'accord, en quoi ça consiste + pour toi ?> par exemple dans un texte y va avoir différents temps euh c'est plus les étudiants qui vont essayer de repérer les temps ou voilà et se poser des questions et c'est jamais moi qui vais leur dire ça c'est du passé composé quoi je vais essayer d'éviter mais généralement comme j'ai des pas mal de fois des niveaux avancés euh:: j'ai de la chance (rires) c'est que, c'est que y voilà y connaissent déjà ce qu'était le passé composé le présent enfin le présent y connaissent mais euh et quand j'ai eu des niveaux A1 là on voyait le présent ou le futur mais c'était plus des notions voilà quand on parle de quelque chose qui va venir on va utiliser <NG : d'accord> ce temps-là mais euh

NG : et en tant qu'étudiante euh <CA : oui> quand tu as appris ta langue maternelle ou les langues étrangères + quels souvenirs tu gardes ?

CA : ah oui bah oui bah beaucoup de conjugaisons hein je tu il nous vous ils et puis (soupir) ben des listes, des listes de verbes à apprendre par cœur avec les terminaisons euh donc quand on était à l'école primaire notamment et puis même après quand j'ai appris l'anglais euh bah tous les verbes irréguliers après je dis pas que c'est pas utile mais euh:: je vois pas comment moi je pourrai intégrer ça dans des cours par exemple <NG : d'accord> mais oui la conjugaison ça me fait penser à l'école primaire <NG : ok> et surtout au français à l'école primaire c'est bien français je trouve <NG : hum tu peux développer un peu> euhm::: bah je trouve que bah déjà en Angleterre ya pas ça ya pas de notions de d'adjectif d'adverbe de conjugaison y comprennent ya même si je dis le mot en anglais ils le comprennent, comprennent pas euh ya pas de grammaire comme ça dans en tout cas à ma connaissance en tout cas en Angleterre y en a pas aux Etats Unis pas beaucoup après ça dépend des professeurs qu'ils ont eus mais euh

NG : d'accord et dans quel courant didactique euh tu t'inscris quand tu enseignes le FLE ? c'est-à-dire comment <CA : ouais, ouais> tu définirais ta façon d'enseigner ?

CA : je suis beaucoup dans l'action je dirais actionnelle j'essaie vraiment surtout avec les enfants je me rends compte qu'il faut qu'ils fassent euh donc ça passe soit par de la manipulation d'objet de mot d'étiquettes euh des jeux de rôles pour comprendre un concept ou se présenter enfin tout dépend effectivement de l'objectif pédagogique mais même là, là tu vois j'avais les niveaux B1 2 donc un bon niveau et j'ai énormément fait de projets avec eux euh ou y avait une action à la fin c'était pas juste écrire même si écrire c'est bon et c'est il faut le faire mais en tout cas y avait quelque chose qu'était poussé par exemple on a été j'ai écrit un forum euh avec Mr L. et euh il devait échanger des maisons alors que dans le manuel c'était écrit juste écrire une lettre pour répondre à ça le fait d'être dans l'action je trouve que on apprend mieux

NG : d'accord euh hum quelle est la place que tu accordes à la conjugaison euh dans tes cours ?

CA : euh::: hum bah là, là si je prends l'exemple du mois d'août là au Cidef euh::: je dirais euh + peut être euh quoi faut que je donne en pourcentage en ?

NG : euh peut-être moi je sais pas sur une heure de cours ou, ou sur une séquence

CA : ouais bah sur une heure de cours euh pas, pas grand-chose quoi je sais pas peut être 10 minutes mais ça dépend encore de voilà de l'unité où est ce que j'en suis rendue euh avec eux ça peut être plus long mais euh + je fais pas de la conjugaison euh j'appelle pas ça de la conjugaison je fais de la grammaire éventuellement de la grammaire implicite mais euh je, je vais pas faire un tableau de conjugaison quoi <NG : d'accord> + euh si j'en ai fait là avec le conditionnel par exemple on a vu les verbes à l'infinitif les verbes à mettre au conditionnel où pour les pendant l'expression orale on fait des jeux des rallyes où là voilà vous devez conjuguer ce verbe-là le plus possible avec je machin mais c'est, c'est pas c'est intégré quoi dans la leçon c'est pas

NG : d'accord et donc si on prend un temps verbal que tu as enseigné euh récemment est ce que tu peux me décrire comment tu l'as préparé ?

CA : ++ euh la préparation de cours ?

NG : ouais, ouais

CA : euh::: hum +++ bah par exemple là on a vu le conditionnel là ils devaient créer leur ville idéale donc euh::: si euh si on devait créer une ville idéale si c'était possible nous ferions ou on ferait etc et ça euh c'est juste que je leur ai demandé quel temps on allait utiliser ou comment est-ce qu'ils allaient euh enfin formulez-moi une phrase euh d'introduction et puis c'est venu je dis voilà c'est quoi comme temps et euh donc je l'ai pas vraiment préparé enfin + je savais dans mon cours si tu veux que j'allais parler du conditionnel mais j'avais pas fait un tableau avec après je leur ai demandé des verbes qui allaient être utiles pour créer leur ville idéale et puis après en parler donc il y avait avoir (bruit) donc qu'est-ce ça donnait <NG : oui> merci (bruit chuchotements) donc voilà c'est tout <NG : ok> je, je les je ne prépare pas

NG : mais avant d'entrer en classe euh dans quoi tu vas chercher ou à moins que ça soit des habitudes du passé je sais pas sur quoi tu te bases pour créer euh euh pour justement introduire <CA : ouais> le conditionnel dans ton cours ?

CA : ouais donc je vais prendre un autre exemple j'ai vu les verbes pronominaux l'accord des verbes pronominaux au passé donc ça c'était assez balaise (rires) même moi j'étais là bon il faut que je que je et me forme en tout cas que je sois capable de l'expliquer pour ça il faut que je le comprenne bien etc donc je suis allée voir dans des Bescherelle je suis allée voir dans des manuels de grammaire active voilà et puis j'ai trouvé des exercices et puis je me suis fait mon petit résumé clair avec des couleurs et

puis après au tableau voilà je sais plus enfin c'était dans un texte y avait, y avait les verbes pronominaux et, et donc euh:: dans la phrase voilà je leur dis pourquoi là, là c'est comme ça pourquoi c'est accordé comme ça pourquoi pas là qu'est-ce qui se passe et puis après on a fait des exemples et donc après dans leurs cahiers d'exercices, ils avaient des, des exercices d'application en fait qui pouvaient les aider et puis voilà <NG : d'accord> donc là je l'avais bien potassé mais quand je connais pas trop oui je vais chercher dans des manuels sur internet euh je demande à des collègues <NG : hum hum d'accord> voilà NG : donc si on revient sur en classe la réalisation euh donc ils ne savaient rien du conditionnel <CA : si> ils avaient déjà une base <CA : ben oui> ok et si on prend un exemple de, de temps euh où les apprenants ne savaient rien c'est-à-dire que tu leur as <CA : oui> leur apprends pour la première fois ce temps est-ce que t'aurais un exemple là ? <CA : euh> récent

CA : euh bah là le les verbes l'accord des verbes pronominaux au passé ils connaissaient pas ils comprenaient ils ont compris en voyant ils se sont doutés ils ont échangé et concrètement comment je l'ai préparé ?

NG : euh concrètement comment les étapes <rires> dans ton cours c'est précis

CA : ouais d'accord

NG : juste si t'arrives à te souvenir euh les étapes vraiment pour faire assimiler le temps des verbes pronominaux ici

CA : donc pour moi ya repérages parce que c'est contextualisé tout le temps repérage soit dans un texte soit euh dans un document audio de phrases mais généralement c'est plutôt là c'était un article euh ou non c'était quelqu'un qui racontait une histoire voilà c'est un souvenir voilà et repérer dans le texte les phrases avec se + donc ils ont tous repéré et même si c'est donc au passé au présent c'étaient eux qui soulignaient on les a écrites au tableau on a repéré le sujet et puis après voilà pourquoi est ce que là c'est ée pourquoi là c'est ées pourquoi là y en a pas d'accord etc c'est eux en fait qu'ont échangé et fait des hypothèses et euh des propositions et puis après qu'étaient je leur montrais d'autres exemples soit pour contredire ce qu'ils venaient de dire soit et puis au final c'est eux qu'ont fait qui ont trouvé la règle

NG : d'accord et les types d'exercices qu'ils ont faits ensuite

CA : après c'étaient des exercices d'application avec des textes à trous notamment un verbe à l'infinitif à mettre au passé selon le sujet <NG : ok> c'était généralement un petit texte descriptif ou narratif

NG : d'accord

CA : mais y avait pas de conjugaison vous allez tous me conjuguer euh s'embrasser tu vois <NG : ok> c'était euh

NG : d'accord euh est-ce que ce cours enfin les cours sur le conditionnel et les verbes pronominaux ça reflète un peu tes façons de faire en général ?

CA : oui

NG : ouais

CA : oui, oui

NG : d'accord

CA : dans euh parce que en fait moi j'aime pas trop la grammaire enfin j'aime pas je l'ai jamais fait euh enseigné de la grammaire comme ça comme j'ai appris en fait parce que ça, ça me parle pas après euh je sais que je suis très à l'écoute des étudiants donc si:: je fais des bilans donc si je me rends compte que voilà certains ont besoin de plus de grammaire de d'exercices systématiques etc je leur en donne de toute façon on dit voilà est ce qu'il y en a qui veulent plus je sais pas sur le comparatif et le superlatif etc donc je leur en donne mais c'est toujours en autonomie et chez eux et puis après ils me les donnent à corriger s'ils ont des questions je reste plus tard ou voilà ++ mais pendant mon cours euh non j'essaie vraiment de, de les rendre acteurs quoi donc qui réfléchissent eux-mêmes parce que si je leur donne la réponse ok c'est bien mais ils ont pas cherché quoi donc je trouve qu'on apprend moins ou en tout cas on retient moins et je veux vraiment qu'ils comprennent

NG : d'accord:: euh est-ce que tu as des habitudes des manières de faire concernant la conjugaison l'enseignement de la conjugaison ? des rituels que tu fais à chaque cours

CA : euh bah oui ça plutôt ça quoi la façon enfin ce que je viens de te dire euh repérer euh dans un texte euh que ce soit en contexte euh:: et puis les, les mettre devant le fait accompli avec ces phrases là et qu'est-ce que j'en fais et pourquoi c'est comme ça et s'ils me demandent je dis mais moi je sais pas donc faut c'est à vous de, de trouver de me donner des éléments évidemment je les guide mais si c'est un groupe comme là B1 euh voilà même avec les enfants je fais ça ++ c'est eux qui essaient de trouver enfin voilà

NG : d'accord est ce que tu connais d'autres, d'autres façons de faire ?

CA : oui, oui

NG : ouais lesquelles ? tu, tu peux

CA : ben moi ma directrice de d'école là qui a 70 ans elle, elle rentre dans la classe et puis elle dit voilà aujourd'hui on va faire le verbe être et puis alors I am comment on le dit en français ils savent pas puisque ils ont 6 ans et que ben c'est pas comme ça que je leur ai appris enfin et puis voilà la traduction ils l'a font pas encore quoi à cet âge-là euh et puis donc elle fait des listes comme ça donc euh je suis pas pour du tout et puis ça marche pas je me rends compte que au bout de 4 ans ça marche pas et qu'elle continue de faire ça et voilà donc je sais pas comment ça s'appelle mais voilà elle rentre elle dit voilà le verbe être c'est très important il faut le savoir par cœur et puis après le verbe avoir puis le verbe marcher les verbes en er les verbes du 1<sup>er</sup> groupe 2<sup>ème</sup> groupe donc elle met des mots sur chaque terme grammatical mais ça leur parle pas à cet âge-là et puis c'est pas comme ça que moi je leur apprend donc je sais pas en tout cas ils retiennent pas plus que ça

NG : d'accord d'autres façons de faire ?

CA : euh:: XX d'autres <bruit de pages> +++ bah oui y en a certainement d'autres mais après j'ai pas ++ c'est toujours contextualisé en tout cas à part elle mais euh

NG : et pendant ta formation initiale donc stage compris (bruits de fond) depuis que tu es entrée dans le métier est ce que tu as appris des choses nouvelles sur l'enseignement de la conjugaison ?

CA : mais déjà moi j'ai pas fait de stage je suis passée directement au master 2 donc y a pas eu le stage mais sur l'enseignement de la conjugaison euh bah oui moi j'ai appris ça faire de de cette façon-là grâce à mon master 2 en fait au cours de master 2 d'aller voir les professeurs des collègues

NG : donc cette façon de faire tu la tires de là ?

CA : oui

NG : du master 2 ?

CA : ouais et puis aussi je pense de même si j'ai pas une grande expérience je vois ce qui marche ou pas et puis je pense qu'il y a mon expérience personnelle la façon dont moi j'ai appris l'anglais ou une autre langue et ce que j'ai retenu au bout du compte et puis je pense que oui ça marche enfin je pense que ça marche bien comme ça mais je serais je suis, je suis curieuse quoi de voir justement même si c'est quelque chose que j'aime pas trop enseigner et ben de voir comment c'est enseigné dans d'autres cours quoi

NG : est-ce que tu as des difficultés quand même quand tu enseignes la conjugaison est-ce que tu as des doutes ?

CA : ouais ouais bien sûr

NG : ouais lesquels tu peux::

CA : ben là par exemple les verbes pronominaux là moi je savais pas si je m'étais pas préparé un minimum avant j'étais incapable de l'expliquer enfin parce que c'est la c'est quelque chose qu'on utilise tous les jours mais après la règle précise et les exceptions etc il faut, faut les revoir les apprendre et puis pouvoir bien expliquer mais non c'est quelque chose j'aime, j'aime pas trop ça parce que je suis pas sûre à 100 % à chaque fois et puis qu'il y a énormément d'exceptions dans la langue française et que des fois voilà c'est juste une exception et on peut pas l'expliquer et ça c'est un peu frustrant pour les étudiants et oui j'ai des doutes hein même parfois j'écris des mots au tableau je dis est-ce que ça s'écrit comme ça ou pas voilà quoi

NG : d'accord ok est-ce que tu veux ajouter quelque chose sur un point qu'on a pas assez développé ou quelque chose que tu aimerais juste dire par rapport à l'enseignement de la conjugaison ?

CA : mais justement je suis curieuse de savoir:: parce que on parle plus trop d'enseigner la conjugaison en cours de FLE c'est plus voilà l'expression orale la compréhension les 4 compétences les inter-actions etc mais la conjugaison ou la grammaire c'est limite bannies c'est voilà la grammaire implicite et parfois c'est vrai qu'il y a des étudiants qui ont besoin de termes voilà les verbes en se ben ça s'appelle y en a qui m'ont dit c'est les verbes pronominaux ben oui c'est les verbes pronominaux mais il y a les verbes réflexifs y a les verbes réciproques c'est pas la même chose et pour certains ça veut rien dire voilà pour d'autres c'est important de mettre des mots sur, sur des, des choses ou des façons de faire donc euh ben oui c'est vrai qu'il y a pas en fait énormément de même dans les manuels y a très très peu de points grammaticaux du coup on va aller piocher dans d'autres manuels bon peut être que parfois il faudrait faire un point plus peut-être plus développé si ça peut aider certains étudiants même des enseignants parce que c'est passé beaucoup sous silence en fait c'est très euh c'est pas explicite et puis mine de rien nous notre langue française on l'a en primaire on l'a appris bah comme ça voilà en faisant des listes et puis en revoyant les terminaisons et puis on s'est rendu compte qu'il y avait le même modèle pour les verbes en er les verbes du 2<sup>ème</sup> groupe etc donc je serais curieuse de voir oui comment déjà pourquoi ça été banni entre guillemets en tout cas mis passé sous silence (pires) 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

NG : très bonne remarque (rires) merci beaucoup

CA : de rien

## Entretien n°4, réalisé avec CP, professeur FLE diplômée depuis 2011

Durée : 19 min

Date : 28/08/12

NG : alors ma première question c'est est-ce que tu peux te présenter à partir euh de ta formation initiale ?

CP : d'accord après le bac < NG : voilà après le bac > oui alors après un bac ES j'ai été à l'université euh de sociologie à Nantes je suis partie faire ma licence 3 en Bolivie et c'est là-bas euh:: qu'ils m'ont demandé en fait de faire des cours de français euh pour la fac euh de français donc j'avais jamais été prof de français j'avais pas de formation mais j'ai quand même accepté et c'est comme ça que j'ai découvert euh que ce métier existait donc quand je suis rentrée euh ensuite euh après ma licence à Angers je me suis inscrite en master FLE ++ euh voilà, le master 1 j'ai été bénévole au secours catholique pour les demandeurs d'asile euh j'ai fait mon stage à l'Aptira auprès des réfugiés politiques et autres euh et puis master 2 toujours à Belle Beille à Angers je suis partie en Ukraine pendant 15 mois voilà et donc je viens de terminer mon master 2 euh en novembre dernier < NG : d'accord en novembre 2011 > ouais

NG : d'accord ok et situation professionnelle aujourd'hui ?

CP : euh:: situation précaire < rires > euh j'étais en CDD pendant 8 mois à l'Aptira ça s'est terminé au mois de juin en même temps j'étais vacataire euh ici euh à la Catho pareil toute l'année mais je faisais pas beaucoup euh de cours, donc c'est pour ça là je terminais mon contrat cet été j'ai fait 3 semaines de formation de formateurs euh au mois de juillet et les cours intensifs du mois d'août euh:: ça repart pour le semestre d'automne ici et l'Aptira euh:: veut que je réintègre l'équipe dès le mois prochain mais comme je pars en vacances et que ++ enfin voilà ça reste une association c'est un peu compliqué d'anticiper tout ça donc euh:: donc voilà des contrats euh soit CDD soit euh être vacataire et euh:: voilà

NG : et les niveaux euh de tes apprenants si on prend euh:: sur l'année qui vient de s'écouler quel niveau tu as eu ?

CP : bah moi j'ai fait plutôt de l'alphabétisation et du post alpha euh ça c'était à l'Aptira et puis ici au CIDEF c'était pas vraiment avec le CIDEF d'ailleurs c'était avec les Erasmus et au premier semestre j'ai eu le groupe 1 donc ils avaient un niveau A2/B1 et après j'ai eu euh un cours plutôt C1/C2 où là en fait euh j'ai pas du tout fait de grammaire etc. c'était euh:: que de l'enseignement on va dire euh culturel ++ un peu de sociologie finalement < NG : d'accord > sur la, sur la société française

NG : alors j'aimerais qu'on parle de l'enseignement de la conjugaison en FLE qu'est-ce que ça évoque pour toi ?

CP : euh:: ça évoque pour moi la < rires > conjugaison déjà la grammaire euh:: j'en fait je refuse euh:: de, de faire beaucoup d'exercices euh:: de systématisation après j'en fait parce que je sais qu'y'en a qui en ont besoin mais euh:: justement je fais beaucoup euh de la conceptualisation grammaticale à partir de documents authentiques souvent je prends pas les manuels j'aime pas les manuels donc euh c'est moi qui prépare un peu tous mes cours et euh:: plutôt euh réinvestissement euh dans des jeux dans voilà dans des trucs un peu plus ludiques euh etc

NG : d'accord et en tant que étudiante ou apprenante euh par rapport à ta langue maternelle ou les langues que t'as apprises quel souvenir tu gardes de ça ?

CP : euh:: justement je pense que je suis un peu fâchée aussi euh avec ça par exemple en Ukraine j'ai appris à parler russe et je sais que euh les déclinaisons j'les ai jamais apprises j'suis vraiment dans « vous me comprenez euh, je vous comprends euh » ça se passe bien personnellement voilà je fais pas trop d'efforts euh:: quand j'apprends une langue étrangère euh c'est pas c'qui m'importe le plus

NG : d'accord ok en tant que prof de FLE dans quel courant didactique tu t'inscris ?

CP : ++

NG : euh < CP : oui oui > comment tu définirais ton enseignement ?

CP : oui oui oui euh:: moi je crois pas trop à la perspective actionnelle j'pense que c'était un p'tit peu histoire de mettre du renouveau dans la pédagogie du FLE après la méthode communicative euh:: c'est ce qui me convient le plus ++ je vois pas trop de différences entre la perspective actionnelle et la méthode communicative euh après justement tu voulais des exercices de systématisation etc. à apprendre par cœur j'en fait quand même parce que j'pars du principe euh:: qu'on est pas tous égaux dans l'apprentissage et, et par rapport aux cultures par exemple les Russes justement qui apprennent tout euh grammaire traditionnelle et grammaire traduction je sais que EUX vont en avoir besoin alors que d'autres culture euh vont pas du tout être attachées euh à faire des exercices à la maison etc donc

euh:: c'est plutôt éclectique je m'inscris pas vraiment dans UN courant c'est un mélange de tout pour que tout le monde s'y retrouve euh à un moment

NG : ok et donc quelle est la place que tu accordes à la conjugaison dans tes cours ?

CP : ++ euh:: ++++ je corrige jamais quand ils prennent la parole euh:: j'attends toujours qu'ils terminent et ensuite euh par rapport aux notes que j'ai prises j'leur dit quelles erreurs ils ont FAIT donc par rapport à la conjugaison euh peut-être que c'est pas l'idéal mais j'veux pas les couper dans, dans le moment de communication euh:: la conjugaison c'est HYPER précis par rapport à la grammaire en général euh c'est vrai que j'en fait plutôt euh:: peut-être avec les tout débutants j'aurais plutôt tendance à les corriger parce que euh ils ont un débit de toute façon euh moins fluide plus lent donc euh:: j'crois qu'je m'autorise un peu plus à, à couper la parole entre guillemets à corriger les débutants plutôt que les niveaux avancés euh avec qui j'prends plutôt des notes après euh je ça m'arrive quasiment jamais d'écrire la conjugaison d'un verbe euh au tableau

NG : alors si on prend un exemple est-ce que tu as un cours récent où tu as enseigné un temps verbal ?

CP : ++ oui

NG : est-ce que tu peux me décrire comment tu l'as préparé ? c'est-à-dire avant l'entrée en classe <

CP : oui > sur quoi tu t'es basé enfin tout, tout ce qui concerne la préparation ?

CP : ++ euh pas par rapport à la conjugaison mais par rapport à la grammaire en général

NG : à la conjugaison, par rapport au temps verbal ?

CP : par exemple le passé

NG : Si on prend le passé lequel ?

CP : euh justement LES temps du passé < NG : les temps du passé, ok. > pas le passé simple mais le passé composé < NG : D'accord > l'imparfait plus que parfait < NG : ok > euh:: alors ça le dernier cours j'ai, j'ai pensé que au passé on parlait souvent des souvenirs donc là j'étais plutôt inspirée sur c'qui s'fait dans les manuels euh je venais de lire *Rien ne s'oppose à la nuit* de Delphine de Vigan euh où elle utilise beaucoup le passé simple mais y a quand même pas mal de moments où elle utilise les trois autres temps du passé donc j'ai sélectionné des passages qu'étaient cohérents les uns avec les autres euh:: dans un but d'utiliser euh:: un document authentique et euh de leur faire aussi découvrir en même temps la rentrée littéraire 2011 euh donc voilà ensuite euh:: j'ai repris euh des phrases du texte enfin des extraits que j'avais sélectionnés en leur demandant de les observer d'expliquer comment ça se passait et pourquoi les différences et ensuite euh j'ai refait une préparation d'exercices de systématisation et là du coup j'ai pris euh la 4<sup>ème</sup> de couverture d'un livre de Fouenkinos qui s'appelle *Mes souvenirs* ou *Les souvenirs* donc c'est pas moi qui ait créé les exercices c'est encore un document authentique sauf que là j'ai supprimé tous les, tous les verbes au passé donc ça c'était mon exercice de systématisation euh:: et puis moi j'travaille beaucoup sur banque d'images banque de verbes créer des histoires à partir de deux images euh:: voilà et puis des contraintes par exemple y a cinq verbes donc euh j'essaye souvent de rester euh dans le thème et de voir les verbes selon les groupes ou des verbes pronominaux etc voilà donc euh plutôt c'est eux qui CREENT euh l'exercice euh voilà ou raconter des souvenirs d'enfance ou des choses qui nous ont marqué ces dernières années ça plutôt euh à l'oral

NG : d'accord concernant les types d'exercices, donc on en a parlé un peu, quel type d'exercice font les apprenants en matière de conjugaison?

CP : ++ euh::

NG : qu'est-ce que tu leur donnes ?

CP : en matière de conjugaison presque rien, presque rien euh:: ++ vraiment j'conjugue un verbe si je vois que tout le monde est perdu ou plutôt que personne ne connaît et là on va chercher ensemble euh je vais les guider pour leur dire que ça ressemble à ce verbe là qu'ils, qu'ils connaissent certainement mais c'est pas moi qui vais l'écrire et recopiez le et apprenez le par cœur on va chercher ensemble euh voilà mais je prépare jamais ou presque jamais d'exercices de conjugaison à proprement dit quoi

NG : d'accord ok euh:: est-ce que le cours dont tu viens de me parler reflète tes façons de faire en général ?

CP : ouais

NG : ouais ?

CP : ouais

NG : donc est-ce que tu peux juste revenir un peu sur les habitudes que tu as quand tu dois enseigner un temps verbal ? est-ce que tu as des rituels des manières de faire qui reviennent souvent ?

CP : oui euh:: tous les exercices euh:: d'imagination de créativité euh à partir donc euh d'image et verbe imposé ça j'aime bien même quand c'est des tests euh:: sinon euh réagir par rapport à des photos euh pareil pour le subjonctif exprimer ses sentiments subjonctif ou indicatif j'aime bien aussi euh:: voilà aller

voir dans des campagnes publicitaires des trucs un p'tit peu choquant euh et en même temps du coup euh toujours euh ++ je suis très attachée à la culture euh en fait euh voilà je, je crée pas beaucoup euh d'images etc je me sers de c'qui existe et après j'le fais à ma sauce euh voilà < NG : d'accord > avec quelques exercices de systématisation mais encore une fois si j'trouve un texte qui est déjà écrit euh dans un journal euh ou sur internet j'vais pas inventer mon exercice ++ pas, pas très souvent < NG : d'accord > sauf pour les débutants après là euh:: j'te parle d'un cours que j'ai fait pour des B2 les débutants euh malheureusement ça fait un p'tit peu longtemps que je sais plus trop euh < soupir >

NG : d'accord est-ce que tu connais d'autres façons de faire ?

CP : ++ oui

NG : ouais ? tu peux développer ou...

CP : oui bah après moi j'ai déjà créé des exercices mais ça c'était y a longtemps et je pense que euh du coup ça manquait de cohérence euh j'étais vraiment attachée qu'à la grammaire pure et du coup euh:: les phrases dans un même exercice euh n'avaient pas de lien les unes avec les autres donc voilà ça je pense qu'il y a beaucoup de gens qu'ils le font mais que moi je fais plus euh:: par rapport à de la grammaire grammaire ++++ après y a tous les manuels euh dont je ne suis pas fan forcément mais euh grammaire en dialogue euh grammaire communicative progressive etc j'peux utiliser mais j'trouve que c'est presque tout le temps des exercices de systématisation donc euh donc voilà mais non vu que ma formation est récente du coup j'pense que j'ai bien accroché avec euh c'que les formateurs nous ont enseigné à Belle Beille et du coup euh j'pense avoir pris du recul ceci dit j'pense pas avoir mangé euh tout c'qu'ils nous ont appris enfin ça fait sens pour moi et

NG : alors justement est ce qu'on peut parler de ta formation initiale et depuis que t'es entrée dans le métier est-ce que t'as appris des choses euh dont tu te sers aujourd'hui euh concernant la conjugaison ou alors dont tu ne veux pas te servir? est-ce qu'on peut juste essayer de voir ce que tu as retenu en fait de ta formation et ce que tu as appris depuis que tu travailles en tant que prof?

CP : oui euh:: j'pense que:: j'voyais pas la grammaire à trav euh la langue à travers la grammaire mais euh j'ai bien compris que l'important c'était de se comprendre donc c'est pour ça que la grammaire j'y attache pas une importance fondamentale dans mes cours et qu'on fait jamais que de la grammaire qu'y a toujours un sens derrière pour découvrir un point culturel euh ça j'pense que:: j'ai bien:: ++ enfin en tout cas la formation que j'ai reçue euh me l'a peut-être rappelé et ça a renforcé ça, ça c'est sûr ++ après euh:: j'ai trouvé qu'ils nous prenaient euh pour des gens intelligents ils nous ont pas dit que:: il fallait enseigner la grammaire comme ça et que y avait que comme ça que ça marchait j'ai vraiment compris que euh:: voilà les êtres humains sont tous différents et aussi dans l'apprentissage d'une langue et que euh:: voilà j'essaie plutôt de faire attention à tout le monde que ça soit les gens qui sont plutôt auditifs plutôt visuels etc ++ voilà plutôt retrouver une méthode éclectique euh ++ je pense que du coup la formation initiale ils nous ont poussé à réfléchir à pas nous dire c'est comme ça qu'vous devez être euh et enfin voilà faire telle pédagogie dans vos cours etc mais plutôt essayez et vous verrez et en même temps y en a pas vraiment une qui va marcher avec tout votre groupe donc si vous voulez que:: tout le monde apprenne un minimum peut-être il va falloir varier tout le temps voilà ouais

NG : et donc là une dernière question est-ce que tu as des difficultés à euh concernant l'enseignement de la conjugaison euh aujourd'hui ?

CP : alors ça dépend des niveaux après euh c'est vrai qu'euh:: par rapport au fait d'enseigner sa langue maternelle euh tout le méta langage euh:: j'ai pas perdu mais j'remets souvent le nez dans des bouquins de grammaire euh:: avant de enfin en préparant mon cours parce que en effet pourquoi ici c'est du subjonctif je sais pas donc j'vais aller chercher et oui y a des choses qui m'échappent bien sûr et donc euh dans ma préparation euh je:: 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 euh:: dès que j'suis à un niveau avancé à partir de B2 euh ça c'est sûr j'remets le nez même aussi euh:: enfin voilà c'est tellement compliqué que euh:: y a souvent des questions on tombe sur les exceptions etc ça me dérange pas du tout moi qu'ils me posent euh pas des colles mais qu'ils me posent des questions auxquelles euh:: voilà j'peux pas répondre tout de suite maintenant ça euh j'leur dit jamais des bêtises j'leur dit bah vous voyez même moi je sais plus pourquoi c'est comme ça j'vais chercher j'vous l'dit demain et voilà j'pense que ça a un côté aussi rassurant sur le fait euh:: 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 euh un tas et que même la prof qui est en face euh elle sait pas pourquoi c'est comme ça maintenant donc euh voilà c'est plutôt c'que je leur explique et en parlant par exemple du passé tout ce qui était accord des participes passé avec euh avec les verbes réflexifs etc euh j'leur ai demandé de faire un test dans leur famille d'accueil aux étudiants voilà vous leur demandez d'écrire euh ces deux phrases là et aucune personne des familles

d'accueil n'avait bien écrit euh enfin avait bien accordé donc le lendemain j'leur ai dit bon voilà ça fait deux heures qu'on s'prend la tête sur les participes passé à priori ça n'entrave en rien notre communication orale bah encore moins écrit c'est pas très grave donc voilà un peu euh:: dédramatiser euh la grammaire et regardez toutes les familles d'accueil qui ont fait des erreurs voilà

NG : ok est-ce que tu as d'autres difficultés ?

CP : ++++ d'autres difficultés euh ++++ j'pense que ma formation sociologie fait que culturellement j'suis assez au point euh:: des difficultés ++++ bah toujours dans la gestion d'un groupe j'pense que j'm'en sors toujours assez bien à chaque fois dans le relationnel mais euh on sait jamais sur qui on tombe et, et beaucoup de fois euh:: enfin pareil c'est encore des anecdotes mais on tombe euh sur des gens euh qui sont daltoniens par exemple et euh on regarde un court-métrage et c'est selon les couleurs etc et, et voilà les gens s'ils le disent pas j'peux pas l'deviner donc euh:: c'est pas vraiment des difficultés mais c'est plus que euh:: voilà c'est pas simple d'être avec l'humain toujours euh et < NG : faut s'adapter > et oui et on peut pas leur demander de s'ouvrir comme ça tout de suite quoi ce que j'fais maintenant c'est que le premier cours j'leur demande de se présenter rapidement et de m'écrire des choses s'ils ont envie ouais c'est quelque chose que j'corrige pas que j'rends pas que j'garde pour moi tout au long de la formation sans en parler aux autres mais voilà si quelqu'un a des soucis euh ne se reste que familiaux pas forcément de santé ou quoique ce soit euh voilà je sais pour pas faire de boulettes voilà pour pas mettre mal à l'aise quelqu'un pour

NG : d'accord ok euh est-ce que tu veux ajouter quelque chose pour terminer quelque chose qu'on a pas assez développé sur euh par rapport à la conjugaison ?

CP : ++++ < rires > non, non bah enfin petite conclusion euh:: j'suis pas très attachée à la grammaire j'en fait parce qu'il en faut parce que y a des gens qui en réclament euh mais 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 voilà plutôt ma façon de voir

NG : ok très bien merci beaucoup

## Entretien n°5, réalisé avec GL, professeur FLE diplômée depuis 2010

Durée : 18 min

Date : 28/08/12

NG : première question est-ce que tu peux te présenter G juste euh après le bac ?

GL : bah en fait ma formation < NG : ta formation expérience > alors euh après le bac littéraire j'ai fait une licence de lettres modernes en L3 j'ai fait l'option FLE master 1 FLE sur 2 ans parce que je suis partie un an en Grèce en tant qu'euh Erasmus où j'ai commencé à donner des cours à des étudiants grecs de français ++ ensuite je suis revenue j'ai fait une autre année de master 1 pour faire mon stage au CELFE donc j'avais euh deux, deux modules ensuite master 2 deux ans de master 2 un an pour la théorie et le stage et l'autre année pour le mémoire

NG : et donc le master 2 en quelle année ?

GL : 2009-2010

NG : d'accord donc validé en 2010 ?

GL : ouais sur deux ans j'lai fait

NG : ok euh concernant ta situation actuelle ?

GL : euh alors je suis enseignante permanente contractuelle au CELFE donc de l'Université d'Angers et du coup je coordonne aussi des formations entre autres l'action culturelle et les examens

NG : d'accord les donc tu enseignes ?

GL : oui

NG : le, le niveau de tes apprenants et quel public ?

GL : alors euh de A2 à B2 ++ public euh Erasmus et public euh:: donc diplôme d'université étudiants asiatiques 95 % de Chinois

NG : d'accord alors j'aimerais qu'on parle de la conjugaison de l'enseignement de la conjugaison en FLE qu'est-ce que ça évoque pour toi ?

GL : ++ comme ça les premiers mots qui me viennent à l'esprit quand je dis conjugaison +++ alors qu'est-ce que ça m'évoque à moi ou pour mes étudiants ?

NG : à toi en tant que prof de FLE

GL : ++ euh:: ++ apprentissage ++ rigueur ++ et euh nécessité

NG : nécessité ?

GL : oui

NG : c'est-à-dire ?

GL : c'est-à-dire que sans bien conjuguer leur verbe les étudiants n'entreront pas à l'université +++ vraiment enfin c'est plus dans un souci vraiment d'études supérieures pas dans un souci de communication ++ donc nécessité pour étudier en France

NG : et en tant qu'apprenante quand tu as appris ta langue maternelle ou les langues étrangères quel souvenir tu gardes ++ de l'apprentissage de la conjugaison ?

GL : ouais bah apprentissage galère non c'est tout de suite ça a une connotation très négative pour moi la conjugaison c'est euh du recopiage c'est apprendre par cœur ça a rien de systématique ++ donc j'en garde pas des très bons souvenirs voilà

NG : euh en tant que prof de FLE euh est-ce que tu peux me dire dans quel courant didactique tu, tu t'inscris ?

GL : pour l'enseignement de la conjugaison ?

NG : pour l'enseignement du FLE et de la conjugaison

GL : euh du FLE en général j'reste dans une approche communicative parce que j'travail avec des outils qui font partie de cette approche pour la conjugaison aussi mais euh ++ j'ai tendance à y intégrer une méthode très traditionnelle aussi avec beaucoup de répétitions avec beaucoup d'écrit avec beaucoup de d'écriture pour, pour que ça rentre

NG : d'accord donc plus communicative dans l'enseignement du FLE général et traditionnelle pour la conjugaison ?

GL : oui mais quand même avec euh toujours la communication générale mais pour la, pour la conjugaison j'essaye de mélanger du coup les deux

NG : et donc concrètement euh quels éléments issus de ces courants didactiques tu insères dans tes cours ? Comment ça se manifeste ?

GL : +++ bah pour la l'approche communicative euh c'est à partir de documents authentiques avec des occurrences avec euh:: avec euh le repérage de ces occurrences avec euh:: la +++ pas le découpage des mots mais un peu euh le fonctionnement des verbes et pour l'approche traditionnelle ça va être des

exercices structuraux ça va être des dictées euh des exercices à trous euh des choses très scolaires j'ai envie de dire

NG : euh alors est ce que tu te souviens d'un cours où tu as enseigné un temps verbal ?

GL : ouais bah ouais vu que j'enseigne l'écrit j'en fais tout le temps quoi

NG : d'accord donc on va prendre un exemple à toi donc est-ce que tu peux me décrire euh comment tu as préparé ce cours ? On n'est pas dans la classe on est avant comment tu l'as préparé ?

GL : euh alors je vais prendre le passé composé parce que c'est ce dont je me souviens le mieux euh j'pars toujours d'un texte euh pas forcément authentique vu qu'on l'enseigne dès le A2 et que c'est pas toujours facile de trouver des textes simples à ce niveau authentique donc ça peut:: être un p'tit fait divers écrit à ma manière avec des temps présent et des temps passé composé repérage des temps ++ euh:: des verbes à l'infinitif et puis après comprendre le fonctionnement du verbe et puis découper auxiliaire participe passé explication et ensuite tout ça:: une fois que tout ça est posé et ben théorie ++ donc avec euh une feuille qui reprend tout on lit ensemble et ensuite exercices et ensuite je passe à l'oral < NG : à l'oral ? > ouais après toute cette phase écrite et de lecture je passe à l'oral avec des p'tites questions euh très simples qu'est-ce que tu as fait hier ? qu'est-ce que tu as mangé ce matin ? où ils reprennent le verbe où c'est systématique pour, pour qu'ils intègrent bien aussi ça à l'oral parce que c'est lié pour moi l'écrit et l'oral euh

NG : et donc tu me disais théorie < GL : ouais > est-ce que tu peux développer plus ? Comment tu t'y prends ?

GL : pour leur amener la théorie ?

NG : mmmh

GL : bah une fois que tout a été repéré au tableau que j'ai le verbe et que j'ai découpé le fonctionnement du verbe et sa structure je distribue une feuille euh généralement que j'ai conçue avec différents éléments de manuels ou d'ouvrages didactiques qui reprennent tout la formation à quoi ça sert les exemples etc

NG : euh concernant les, les exercices est-ce tu peux euh me citer des types d'exercices que tu donnes enfin que tu as donnés par exemple pour le passé composé ?

GL : bah comme je disais tout à l'heure exercice euh:: exercice à trous avec la conjugaison du verbe à faire ça peut être production écrite aussi ++ des trucs très, très basiques racontez vos dernières vacances ou euh racontez votre soirée d'hier euh ça peut être euh:: toujours en PE ça peut être l'écriture de dialogue aussi ++++ euh ++++ plein de choses en PE, en PE j'ai même beaucoup d'idée quoi enfin j'pars aussi à partir de photos ces deux personnes se sont rencontrées euh il y a deux ans racontez leur rencontre au passé des choses comme ça quoi

NG : euh est-ce que ce cours reflète tes façons de faire en général ?

GL : ouais < NG : ouais > mais en fait j'me rends compte que là je parle vraiment les exemples qui me viennent c'est les cours que je donne aux étudiants du DU parce que c'est les cours que j'ai le plus et avec eux j'ai une manière très scolaire de fonctionner parce que je vois ça fonctionne et qu'ils ont besoin de ça ++ < NG : ah bon > je fonctionne pas comme ça avec des étudiants Erasmus par contre là je enfin j'm'adapte au public que j'ai donc oui ça reflète ma manière d'enseigner avec ce type de public mais pas en général là ++ je les materne beaucoup

NG : d'accord euh est-ce que donc tu m'as décrit un peu ta façon de faire est-ce que tu as des habitudes c'est-à-dire des manières de faire qui reviennent très souvent ?

GL : pour l'enseignement de la conjugaison ?

NG : pour l'enseignement de la conjugaison

GL : OUI je depuis un, un deux trois semestres j'ai des rituels avec les étudiants ++ donc en fonction du niveau j'adapte euh c'est des euh p'tits jeux de conjugaison donc euh ça va être on pioche un verbe à l'infinitif on pioche euh un sujet on pioche un temps et on a cinq minutes pour conjuguer ou alors on a cinq minutes pour faire une phrase avec ces éléments soit on pioche ou soit c'est chaque étudiant donne un sujet l'autre un verbe et l'autre euh l'autre un temps verbal ça peut être des dictées ++ à trous avec euh HIER je ++ manger à l'infinitif à conjuguer na, na, na alors des fois c'est des dictées que je fais puis quand je sens qu'ils sont à l'aise c'est eux qui font les dictées donc ça fait aussi travailler la prononciation euh ça peut être aussi des p'tits euh des p'tits jeux euh avec une balle de tennis en quand on utilise quand on étudie juste un temps par exemple le passé composé ++ un étudiant donne un verbe à l'infinitif lance la balle l'étudiant conjugue le verbe etc et ça c'est euh systématique les dix premières minutes de du cours on fait ça ++++ parfois c'est évalué ++ parce que vu que c'est du ludique et du coup c'est pas pertinent du tout donc quand c'est une évaluation euh par surprise++ ils s'disent bon y a moyen de gazer et d'avoir des bons résultats et euh et voilà donc ça c'est bien et pis ça crée une p'tite

cohésion ils aiment bien direct au bout du troisième cours euh ils prennent euh ils prennent ils ouvrent pas les bouquins ils prennent leur bloc de papier et ils attendent bah l'exercice donc ça c'est appréciable ils savent que ça se passe comme ça

NG : euh est-ce que tu connais d'autres façons de faire donc toujours concernant l'enseignement de la conjugaison ?

GL :++++ bah là j'ai en tête l'exemple donc d'un collègue euh qui lui a mis en place un carnet de conjugaison ++ mais cet, cet exemple il est peut-être pas trop pertinent parce que c'était ça son module ++ la conjugaison et:: donc un, un p'tit manuel de 70 pages consacrées à la conjugaison à tous les temps mais bon c'est difficilement pour moi facile à intégrer dans un cours euh de langue normale vu que ça prend beaucoup de place euh:: non comme ça j'en ai pas forcément en tête j'ai pas++++ après y a des enseignants je sais qui fonctionnent euh par répertoire ++ < NG : répertoire > ouais avec euh à la place des lettres les temps donc tu vois t'as ta liste euh t'as ton répertoire t'as une partie présent une partie passé composé futur etc et pour chaque ++ sur chaque page c'est les étudiants qui écrivent eux-mêmes leur théorie avec le présent selon voilà et puis ensuite tu tournes la page t'as les irréguliers les, les déclinaisons etc. < NG : d'accord > donc ça j'ai ouais ça j'ai, j'ai travaillé avec des collègues qui fonctionnaient comme ça ++ voilà

NG : et toi quelle est la place que tu accordes euh à la conjugaison dans tes cours?

GL : elle est euh de plus en plus importante je m'en rends compte déjà par ces jeux parce que ça prend quand même sur un cours d'une heure dix minutes c'est beaucoup et dans mon cours j'ai pas que ça quoi ya aussi ben on apprend aussi à bien écrire on apprend aussi à bien lire à bien comprendre ++ et donc ouais ça prend beaucoup de place ça prend de la place aussi dans l'évaluation parce que, parce que qu'en production écrite y aura toujours un critère sur la morphosyntaxe et la conjugaison bah c'est beaucoup de points dans cette partie donc pour moi à l'écrit ça prend beaucoup de place ++ ouais j'dirais euh ++ 40% euh de mes cours <NG : à l'écrit> à l'écrit pour euh le niveau A2/B1 en B2 j'considère qu'on devrait pas y passer autant de temps qu'on y passe ça devrait être pas acquis mais presque or euh c'est pas souvent le cas

NG : euh:: pendant ta formation initiale et depuis que tu es diplômée donc depuis que tu es rentrée dans le métier euh est-ce que t'as appris des choses de nouvelles choses qui te permettent d'enseigner la conjugaison ?

GL : +++++ ouais alors après c'est, c'est des p'tits exemples c'est au compte-gouttes quoi euh j'ai appris un, un p'tit truc qui marche bien c'est de visualiser vraiment les temps avec une ligne du temps ++ ça, ça fonctionne bien d'être très visuel en fait de travailler avec des documents iconographiques pour la conjugaison c'est bien ++ euh++++ ça c'était pas mal ++ euh le ludique aussi ça au départ au tout départ euh c'était pas quelque chose qui m'inspirait où j'me sentais pas très à l'aise à mettre en place parce que pour moi c'est pas forcément euh la classe qui pouvait être le lieu du jeu quoi et du coup bah j'me suis rendue compte que c'était efficace euh::++++ et pis le fait aussi de les mettre vraiment aussi à contribution par exemple euh une fois qu'on a vu le passé composé un cours au deuxième cours j'demande à un étudiant de prendre ma place et d'expliquer le passé composé aux autres donc ils s'mettent un p'tit peu à la place de l'enseignant pour voir comment l'expliquer ça ++ ça reflète aussi leur compréhension à eux quoi quels exemples ils prennent est-ce qu'ils ont bien pigé ou pas ça c'est, c'est pas mal < NG : ok > mais sinon ouais enfin et pis j'ai JAMAIS appris à enseigner la conjugaison quoi jamais j'ai < NG : jamais ? > JAMAIS ++ en M1 j'ai JAMAIS fait ça j'ai jamais travaillé sur des manuels enfin si p(eu)t-être sur un p(e)tite peu leur construction mais c'était pas du tout approfondi quoi ++

NG : et donc justement quelles sont tes difficultés euh aujourd'hui par rapport à l'enseignement de la conjugaison ?

GL : +++++ bah finalement euh ++ comme ça à expliquer sans les irrégularités tout va bien dans la conjugaison si les étudiants apprennent ça va dès qu'y a d'la ++ complexité les irréguliers qui viennent se greffer la multiplication des temps euh c'qui me pose j'pense le plus problème c'est de pouvoir rendre clair tout ça pour les étudiants et de bien différencier les emplois de tous les temps finalement je me rends compte que tous les étudiants ils savent conjuguer les verbes mais ils savent pas les employer ++ ils arrivent pas à mettre en contexte ils arrivent pas à savoir si le subjonctif est bon dans cette phrase ou s'il faudrait pas mettre du conditionnel ils arrivent pas à comprendre le fonctionnement en fait de la langue et en fait c'est ça c'est en pratique ++ je bloque ++ c'est pas assez pragmatique mon enseignement mais en même temps on est dans une classe je voilà c'est pas, c'est pas non plus facile euh faudrait, faudrait toujours euh sortir et puis les mettre vraiment en situation mais pour, pour la conjugaison c'est pas toujours simple quoi donc c'est ça d'être bah justement dans une vraie approche communicative quoi

NG : donc l'entretien touche à sa fin est-ce que tu veux ajouter quelque chose que nous n'avons pas assez développé euh concernant la conjugaison en FLE?

GL : ++++ non je bah comme ça non je si j'peux t'appeler demain < rires > non, non mais c'est intéressant en tous les cas mais euh bah on s'rend compte que euh ++ bah que finalement faudrait, faudrait vraiment beaucoup plus d'heures ++ à l'écrit à l'oral en renforcement pour que les choses soient intégrées quoi parce que ça aurait été intéressant que tu puisses interroger ST parce que lui il en connaît quand même un paquet sur la question il s'arrache les cheveux tous les ans avec tous les niveaux de A2 à B2 euh c'est catastrophique quoi c'est CATASTROPHIQUE les étudiants s'en sortent pas il sait pas comment faire pour euh pour essayer que ça roule quoi mais en même temps euh faut qu'ils bossent quoi j'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 ++ par du bachotage finalement j'pense qu'on est tous passé par là avec les verbes irréguliers en anglais enfin ++++

NG: merci beaucoup

## **TABLE DES ILLUSTRATIONS**

Illustration 1 : Schéma de la forme verbale.....	13
Illustration 2 : Les marques de la personne et de nombre .....	21
Illustration 3 : Schéma des représentations professionnelles .....	47
Illustration 4 : Cycle de vie des enseignants.....	53

## **TABLE DES TABLEAUX**

Tableau 1 : Les objectifs du questionnaire .....	62
Tableau 2 : Le canevas de l'entretien .....	66
Tableau 3 : Les représentations sur la conjugaison française .....	72
Tableau 4 : La mémorisation des verbes par les apprenants .....	73
Tableau 5 : « Approches de la morphologie verbale » .....	78
Tableau 6 : Les outils utilisés en lien avec la conjugaison .....	80
Tableau 7 : la conjugaison entre la maîtrise de la langue et de la communication .....	82
Tableau 8 : Besoin de formation en didactique de la conjugaison .....	87
Tableau 9 : L'utilité de la formation initiale chez les informatrices de l'entretien .....	88
Tableau 10 : Les attentes des étudiants du Master FLE .....	91

## RÉSUMÉ

La morphologie verbale française est souvent source de difficultés aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant de français. Ce travail de recherche se place du côté de l'enseignant de français à un public d'apprenants étrangers. L'étude a donc pour but d'analyser ces zones d'instabilités chez les professeurs de FLE novices et de tenter d'apporter une explication quant à l'origine de ces difficultés. Pour cela, nous nous intéressons aux représentations et aux pratiques déclarées de ces enseignants sur la conjugaison française. Nous tenterons donc de répondre à la problématique suivante : dans quelle mesure l'enseignement de la morphologie verbale est-il source de difficultés chez les professeurs de FLE novices ? Pour cela, une démarche qualitative a été mise en place avec dans un premier temps la passation de questionnaires écrits auprès d'étudiants du Master FLE de l'Université d'Angers et dans un second temps la réalisation d'entretiens individuels réalisés auprès de professeurs de FLE diplômés novices, exerçant dans un centre de langue française universitaire. L'analyse des résultats débouche sur des préconisations à visée professionnelle.

**mots-clés** : morphologie verbale, enseignement, représentations, pratiques déclarées, professeurs novices, français langue étrangère

## ABSTRACT

The French verbal morphology is often a source of difficulties as well for the learner as for the French teacher. This study is on the French teacher's side to a public of foreigners. Its aim is to analyse these zones of instability among the inexperienced teachers of French as a foreign language. It also tries to bring an explanation as for the origin of these difficulties. Thus we will focus on the representations and declared practices of these teachers about the French conjugation. Therefore we will try to answer the question: to what extent the teaching of French verbal morphology is a source of difficulties for inexperienced teachers of French as a foreign language? Thus a qualitative process was organized in a first phase, with the transfer of written questionnaires to students of a master's degree in French as a foreign language from University of Angers and in a second phase, the achievement of individual interviews to inexperienced and qualified teachers of French as a foreign language, working in a French language university. The analysis of the results leads to some professional suggestions.

**keywords** : verbal morphology, teaching, representations, declared practices, inexperienced teachers, French as a foreign language

# ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je, soussignée, Noémie Guérif, déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiée sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

A Angers, le 13/09/12

**Cet engagement de non plagiat doit être signé et joint  
à tous les rapports, dossiers, mémoires.**

Présidence de l'université  
40 rue de rennes – BP 73532  
49035 Angers cedex  
Tél. 02 41 96 23 23 | Fax 02 41 96 23 00

