



HAL
open science

Le verbe en français langue étrangère : pratiques enseignantes en acte

Noémie Guérif

► **To cite this version:**

Noémie Guérif. Le verbe en français langue étrangère : pratiques enseignantes en acte. Education. Université d'Aix-Marseille (AMU), 2019. Français. NNT: . tel-02531630

HAL Id: tel-02531630

<https://hal.science/tel-02531630>

Submitted on 3 Apr 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITE D'AIX-MARSEILLE

ECOLE DOCTORALE COGNITION, LANGAGE, EDUCATION (ED 356)

LABORATOIRE PAROLE ET LANGAGE – CNRS (UMR 7309)

Thèse présentée pour obtenir le grade universitaire de docteur

Discipline : Sciences du langage

Spécialité : Didactique des langues

Noémie GUÉRIF

Le verbe en français langue étrangère :
pratiques enseignantes en acte

Tome 1

Soutenue le 05 décembre 2019 devant le jury :

Jean-Louis CHISS, Professeur émérite à l'Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, Rapporteur

Joaquim DOLZ, Professeur à l'Université de Genève, Examineur

Marie-Noëlle ROUBAUD, Maîtresse de conférences-HDR à l'Université d'Aix-Marseille,
Directrice de thèse

Marion TELLIER, Professeure à l'Université d'Aix-Marseille, Examinatrice

Frédéric TORTERAT, Professeur à l'Université de Montpellier, Rapporteur

Résumé

TITRE DE LA THÈSE : L'ENSEIGNEMENT DU VERBE EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE : PRATIQUES ENSEIGNANTES EN ACTE

RÉSUMÉ : A la croisée des sciences du langage et de la didactique du français langue étrangère (FLE), cette recherche doctorale s'intéresse à l'enseignement de la grammaire et à la transposition d'une catégorie fondamentale et complexe de la langue française : le verbe. Nous cherchons à décrire et à analyser, de manière écologique et compréhensive, les pratiques grammaticales de l'enseignant de FLE aux prises avec les propriétés morphologiques, syntaxiques, lexicales et énonciatives de la catégorie verbale en français. Le terrain de la recherche est composé de trois enseignantes de FLE exerçant dans un centre de langue universitaire en France. Nous avons recueilli des observations de classe (niveaux A2 et B1.1) incluant l'enseignement de temps verbaux. Outre la mise au jour des trames d'enseignement, les synopsis de classe ont permis le découpage d'extraits significatifs qui révèlent les gestes didactiques des enseignantes et sur lesquels ces dernières ont été invitées à mettre des mots par le biais d'entretiens d'autoconfrontation afin de faire émerger les motifs de l'action didactique et les obstacles rencontrés. Après avoir brossé le portrait du verbe du point de vue de la linguistique, de l'acquisition et de la didactique, nous montrerons que les pratiques grammaticales des enseignantes s'inscrivent dans une tradition écrite du traitement morpho-verbal et que la mise au jour des emplois du temps verbal est au cœur d'une pratique grammaticale à haut risque. Des préconisations pour l'enseignement du verbe en FLE seront finalement formulées.

MOTS-CLÉS : ENSEIGNANT DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE, PRATIQUE GRAMMATICALE, VERBE, GESTES DIDACTIQUES, SYNOPSIS, AUTOCONFRONTATION

THESIS TITLE: THE VERB IN FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE: TEACHING PRACTICES IN ACTION

ABSTRACT: At the confluence of language sciences and French as a Foreign Languages (FFL) didactics, this doctoral research focuses on the teaching of grammar and the transposition of a complex but fundamental class of words in French: the verb. We aim at describing and analysing, with a comprehensive and ecological approach, FFL teachers' grammatical practices struggling with morphological, syntactical, lexical and enunciative characteristics of the verb in French. Our research is based on three FFL teachers working in a university language centre in France. We gathered class observations (levels A2 and B1.1) covering verbal tenses. Beyond the exposition of the teaching framework, the synopsis of the lessons allowed the division of significant extracts which reveal didactic gestures of the teachers and on which they have been invited to put into words through self-confrontation interviews in order to emerge motives of the didactic action and obstacles encountered. After drawing the outline of the verb on a linguistic, acquisitive, and didactic aspects, we will bring to light that the teachers' grammatical practices come within the scope of a written tradition of morpho-verbal treatment and that the emergence of verbal tenses usage is at the core of a high-risk grammatical practice. Some recommendations for the teaching of the verb in FFL will finally be given.

KEYWORDS: FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHER, GRAMMATICAL PRACTICE, VERB, DIDACTIC GESTURES, SYNOPSIS, SELF-CONFRONTATION

Sommaire

RESUME	2
SOMMAIRE.....	3
INTRODUCTION	6
PARTIE I. UNE EPISTEMOLOGIE PLURIDIMENSIONNELLE DU VERBE	10
CHAPITRE 1 - LA LINGUISTIQUE DU VERBE.....	11
1.1. <i>Les places, rôles et sens du verbe dans la phrase.....</i>	<i>12</i>
1.2. <i>Les variations morphologiques du verbe et leurs valeurs.....</i>	<i>17</i>
SYNTHESE DU CHAPITRE 1	44
CHAPITRE 2 - L'ACQUISITION DU VERBE EN FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE.....	46
2.1. <i>L'impact des caractéristiques du verbe français</i>	<i>47</i>
2.2. <i>L'impact des caractéristiques de l'apprenant et de son environnement.....</i>	<i>51</i>
SYNTHESE DU CHAPITRE 2	55
CHAPITRE 3 - LA DIDACTIQUE DU VERBE.....	56
3.1. <i>Grammaire(s) : pratiques enseignantes.....</i>	<i>57</i>
3.2. <i>Le verbe en FLE : enseigner la forme et le sens.....</i>	<i>73</i>
SYNTHESE DU CHAPITRE 3	89
PARTIE II. LA METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	91
CHAPITRE 4 - LE TERRAIN DE LA RECHERCHE	92
4.1. <i>Éléments théoriques sur l'étude de cas.....</i>	<i>93</i>
4.2. <i>Les trois enseignantes-participantes.....</i>	<i>95</i>
4.3. <i>Les préconisations grammaticales du Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001)</i>	<i>99</i>
4.4. <i>Les prescriptions de l'institution (transposition didactique externe).....</i>	<i>107</i>
SYNTHESE DU CHAPITRE 4	112
CHAPITRE 5 - LE RECUEIL ET LE CADRE D'ANALYSE DES DONNEES.....	113
5.1. <i>Présentation générale de la méthode.....</i>	<i>114</i>
5.2. <i>Une approche ethnographique des pratiques grammaticales (étape 1)</i>	<i>116</i>
5.3. <i>Des traces du terrain aux observables de la recherche : les extraits significatifs (étape 2)</i>	<i>124</i>
5.4. <i>Vers une intelligibilité des pratiques grammaticales : le point de vue des enseignantes (étape 3)</i>	<i>142</i>
5.5. <i>Un cadre multidimensionnel d'analyse des données</i>	<i>146</i>
SYNTHESE DU CHAPITRE 5	149

PARTIE III. LE TRAITEMENT DU VERBE EN FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE	150
CHAPITRE 6 - LES PRATIQUES GRAMMATICALES DECLAREES : LE PROFIL DES ENSEIGNANTES.....	151
6.1. Céline : la grammaire au service de l'acte de parole.....	152
6.2. Charlotte : les connaissances procédurales plutôt que les connaissances déclaratives	154
6.3. Géraldine : la compétence écrite au cœur de la maîtrise de la langue.....	156
SYNTHESE DU CHAPITRE 6	158
CHAPITRE 7 - LES PRATIQUES GRAMMATICALES OBSERVEES : VUE SYNOPTIQUE.....	160
7.1. La présentation de la structuration ternaire des séances.....	161
7.2. L'exposition à la langue-cible ou l'entrée par le sens.....	164
7.3. L'absence d'exposition à la langue cible ou l'entrée par les formes	170
7.4. La systématisation des caractéristiques du verbe.....	172
7.5. Le réinvestissement : la cohérence pragmatique.....	181
SYNTHESE DU CHAPITRE 7	184
CHAPITRE 8 - DES PRATIQUES GRAMMATICALES TRADITIONNELLES : LE TRAITEMENT MORPHO-VERBAL.....	185
8.1. Le découpage de la forme verbale	186
8.2. L'exploitation de la flexion lexicale	187
8.3. L'exploitation de la flexion grammaticale.....	199
8.4. La gestion de l'irrégularité.....	202
SYNTHESE DU CHAPITRE 8	208
CHAPITRE 9 - DES PRATIQUES GRAMMATICALES A HAUT RISQUE : LE TRAITEMENT DES EMPLOIS DU TEMPS	
VERBAL	209
9.1. Gérer les verbalisations métalinguistiques des étudiants	210
9.2. Gérer le discours grammatical du manuel pédagogique.....	220
SYNTHESE DU CHAPITRE 9	236
CHAPITRE 10 - VERS DES PRATIQUES GRAMMATICALES PRECONISEES.....	238
10.1. Un enseignement systémique de la morphologie verbale	239
10.2. Le nécessaire ancrage textuel de l'étude des temps verbaux.....	243
10.3. L'optimisation du temps d'enseignement ou de l'adaptation aux prescriptions institutionnelles.	245
SYNTHESE DU CHAPITRE 10.....	249
CONCLUSION	250
BIBLIOGRAPHIE	255
TABLE DES MATIERES.....	275
INDEX DES NOTIONS.....	280
INDEX DES AUTEURS	283
INDEX DES TABLEAUX.....	285
INDEX DES FIGURES	287
ANNEXES DU TOME 1.....	288
ANNEXE 1. LA LISTE DE FREQUENCE LEXICOGRAPHIQUE EDUSCOL (LES VERBES).....	289

ANNEXE 2. LE TABLEAU DE SYSTEMATISATION DU FRANÇAIS (GEROLIMICH ET STABARIN, 2014).....294

Introduction

Cette recherche prend place dans le champ de la didactique du français langue étrangère (désormais FLE) et s'intéresse à l'enseignement d'une catégorie fondamentale et complexe de la langue française : le verbe. « Point nodal de l'enseignement de la langue » (Gomila & Ulma, 2014, p. 9), « les verbes sont, parmi les morphèmes de la langue, ceux qui posent le plus de problèmes à l'apprentissage du français » (David & Laborde-Milaa, 2002, p. 3). La maîtrise de leurs variations morphologiques et de leurs combinaisons syntaxiques est indispensable à l'élaboration de la phrase (Roubaud & Sautot, 2014) et la structuration énonciative et textuelle dépend en partie d'un emploi cohérent des valeurs modales et temporelles que le verbe porte. De fait, pour l'enseignant, la transmission du fonctionnement verbal implique de considérer différents niveaux de la langue (mot, phrase, texte) et de posséder des connaissances issues de différentes branches de la linguistique (morphologie, syntaxe, lexique, énonciation). Si nous postulons avec J. Dolz que « la didactique a un caractère fondamentalement pratique et que sa visée générale est l'action et l'innovation » (1998, p. 10), alors il importe de s'intéresser au travail de l'enseignant qui se heurte à l'enseignement des multiples caractéristiques du verbe (Lepoivre-Duc & Ulma, 2010 ; Roubaud & Sautot, 2014).

Les récentes études qui portent sur l'enseignement grammatical en langue étrangère concernent principalement les pratiques de transmission de la langue (Fouillet, Audras & Coltier, 2018 ; Hamez & Pereiro, 2018) sans se focaliser sur des objets ou sur des phénomènes linguistiques précis. En nous référant aux travaux du Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné de l'Université de Genève (GRAFE), nous pensons que « les pratiques enseignantes sont prises dans des déterminations de différents ordres (didactiques, méthodologiques) reliées aux propriétés des objets enseignés » (Ronveaux & Schneuwly, 2007, p. 66). De plus, il faut bien admettre que les méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues étrangères se sont suivies en appliquant chacune des procédés distincts d'appropriation langagière¹, sans qu'elles n'aient pu répondre de manière satisfaisante à la pierre d'achoppement que constitue encore aujourd'hui l'enseignement de la grammaire (Lepoivre-Duc

¹ D'un côté, les méthodes visent l'appropriation de la langue de manière implicite soit par immersion langagière (méthode directe) soit par répétition mécanique de fonctionnements langagiers (la méthode structuro-globale audiovisuelle). D'un autre côté, la méthode traditionnelle prône un enseignement explicite des règles de grammaire. Plus récemment, la perspective actionnelle laisse le choix à ses usagers de sélectionner les procédés les plus adéquats selon les besoins et objectifs de leur terrain (Conseil de l'Europe, 2001).

& Ulma, 2010). Dans cette perspective, il nous semble que l'examen des pratiques d'enseignement de la langue doit être associé aux caractéristiques des faits de langue contenus dans ces pratiques.

L'origine de cette recherche doctorale se situe au carrefour de nos postures d'enseignante, d'étudiante et de chercheuse ; c'est ce positionnement épistémologique pluriel qui sous-tend notre travail. Comme l'indiquent F. Demaizière et J.-P. Narcy-Combes, « le positionnement épistémologique [est] nécessaire à tout chercheur, ce positionnement est ou non explicité mais il est toujours sous-jacent » (2007, p. 4). Nous ne pouvons pas ignorer que nos expériences passées, notamment d'enseignante, imprègnent notre implication de chercheur et notre rapport à l'objet étudié (Charmillot & Dayer, 2007) car c'est à la suite de réflexions sur notre pratique enseignante et d'échanges avec des collègues que nous nous sommes interrogée sur les difficultés que nous rencontrons dans l'enseignement du verbe. Nous pourrions alors faire nôtres les propos de D. Bucheton qui déclare que « des enseignants de terrain, observateurs attentifs et avertis, deviennent chercheurs pour comprendre ce qui se passe dans la classe de français, dans la mise en œuvre de contenus d'enseignement » (2008, p. 8). Dans le cadre de notre Master en didactique des langues, nous avons alors réalisé une première étude sur l'enseignement de la conjugaison par des enseignants de FLE novices (Guérif, 2012). Dans cette étude, nous nous sommes restreinte à l'analyse des pratiques déclarées donc non attestées ; nous avons alors eu accès à des représentations sur l'objet enseigné. Ce point de départ nous a alors amenée à recueillir, dans le cadre de la présente recherche, des pratiques observables².

Lorsqu'il s'agit d'analyser et de théoriser le travail de l'enseignant en classe, deux grands paradigmes méthodologiques s'offrent au chercheur : d'un côté, le modèle interventionniste qui examine l'impact d'un artefact ou plus largement d'une ingénierie, implémentés dans la pratique de l'enseignant³ ; d'un autre côté, le modèle naturaliste ou descriptif dont la finalité est de tracer les processus d'enseignement tels qu'ils se réalisent en classe. C'est dans cette deuxième perspective que s'inscrit notre travail. Dans la lignée des préconisations faites par M. Bru (2002) et C. Garcia-Debanc (2008), la nature écologique de la présente recherche vise à décrire les pratiques professionnelles ordinaires dans le sens où « elles permettent sans doute plus de finesse dans la description et l'appréhension des mécanismes en œuvre » (Reuter, 2014, p. 214) ; nous avons alors affaire à des pratiques en acte (Garcia-Debanc, 2008), contextualisées (Bru, 2002) et situées (Cicurel, 2011b).

² Nous aurons recours au terme de pratiques *observées* ou *observables* pour désigner ce que d'autres appellent pratiques *effectives*. Ce dernier ayant une charge lexicale d'efficacité ou d'incontestabilité du réel, il est pour nous en désaccord d'une part avec la nature compréhensive de notre recherche et donc des pratiques enseignantes telles qu'elles sont, et d'autre part avec l'analyse et la nécessaire interprétation par le chercheur de ce qui a été observé.

³ Nous pouvons citer la recherche doctorale de K. Bonnal (2016) qui a étudié l'implémentation d'activités didactiques sur l'accord sujet-verbe à la fin de l'école primaire en France.

Sans omettre que l'(inter)action didactique est co-gérée par l'enseignant et les apprenants, notre point de départ est le travail de l'enseignant car nous considérons avec B. Schneuwly, G. Cordeiro et J. Dolz que « la construction de l'objet est pour l'essentiel sous la responsabilité de l'enseignant » (2005, p. 81). Par conséquent, la présente recherche vise à répondre au questionnement suivant : Quelles dimensions du verbe sont activées en classe de français langue étrangère ? Lesquelles prédominent ? Quelles démarches, quels modes d'intervention utilisent les enseignants pour faire exister les éléments formels et conceptuels de la catégorie verbale en classe ? Quels obstacles rencontrent les enseignants dans la transmission de l'objet-verbe ?

Nous avons donc réalisé une étude auprès de trois enseignantes de FLE exerçant dans un même centre de langue universitaire en France. Pour chacune d'elles, le protocole a été le suivant : un entretien semi-directif ante-séances, des observations filmées de plusieurs séances de classe consécutives, de niveaux A2 et B1 (niveaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues*), incluant l'enseignement de temps verbaux et deux entretiens d'autoconfrontation. C'est au travers de l'enseignement du temps verbal, objet scolaire institutionnellement identifiable dans les programmes de cours, que nous avons eu accès aux diverses caractéristiques du verbe enseignées. L'approche compréhensive cerne les contours de notre méthodologie en ce que nous cherchons à faire émerger le sens des *dire* et *faire* constitutifs de l'action enseignante à partir de deux points de vue : « celui du didacticien chercheur qui fait l'analyse à priori de la situation avec ses connaissances sur la didactique de l'objet enseigné » et « celui des enseignants observés » (Bucheton, 2008, p. 34).

La nature de notre corpus est multimodale ; nous avons recueilli des observations et des discours réflexifs d'enseignants sur leur pratique grammaticale. Dans un premier temps, nous avons pris appui sur l'outil du synopsis (Schneuwly & Dolz, 2009) pour condenser les séances de classe observées « afin de les rendre comparables et analysables, d'en saisir la structure et de pouvoir situer chaque moment dans un tout » (Schneuwly, Sales Cordeiro & Dolz, 2005, p. 82). Outre la mise au jour des trames d'enseignement, cet outil a également permis le découpage d'extraits significatifs pour la recherche sur lesquels les enseignantes ont été invitées à mettre des mots. Ces extraits sont à entendre comme des « indices » et des « signes cliniques » pour le chercheur (Leutenegger, 2004) en ce qu'ils révèlent des gestes didactiques fondamentaux (Schneuwly & Dolz, 2009) qui permettent aux enseignants de faire exister le temps verbal prescrit et de diriger l'attention des étudiants sur tout ou partie du verbe. La transcription des interactions didactiques contenues dans les extraits a ainsi permis un examen minutieux des dispositifs didactiques et de leur mise en œuvre, du discours grammatical de l'enseignant à visée institutionnalisante et des régulations opérées sur les contributions apprenantes. Enfin, dans le sillon des recherches sur l'agir professoral (Cicurel, 2011b), l'entretien d'autoconfrontation (la

verbalisation des enseignantes sur les extraits filmiques) a favorisé l'émergence des motifs de l'action didactique et des obstacles non perceptibles aux yeux du chercheur.

Dans la première partie de la thèse, nous exposerons l'épistémologie pluridimensionnelle du verbe en nous appuyant sur des « savoirs savants » (Beacco, 2010a) issus du tryptique théorique suivant : la linguistique (chapitre 1), les recherches acquisitionnistes (chapitre 2) et la didactique de la grammaire (chapitre 3). Dans la deuxième partie, nous présenterons notre méthodologie de recherche avec d'une part, la description du terrain de la recherche (chapitre 4) et d'autre part, les outils de recueil et d'analyse des données (chapitre 5). Enfin, dans la troisième partie, nous exposerons nos résultats : d'abord les conceptions des enseignantes sur la visée de leur enseignement grammatical et les théories personnelles qui le sous-tendent (chapitre 6) ; ensuite, la mise au jour de la trame d'enseignement qui actualise le temps verbal en classe (chapitre 7) ; puis l'analyse fine d'interactions didactiques ayant pour objet l'enseignement/apprentissage de la morphologie verbale (chapitre 8) et des emplois du temps verbal (chapitre 9) avec pour ligne de mire la mise au jour de points de tensions et d'obstacles didactiques, ce qui permettra dans un ultime chapitre de formuler des remédiations didactiques (chapitre 10).

Partie I. Une épistémologie pluridimensionnelle du verbe

Vaste entreprise que d'aborder le verbe au vu des titres qui jalonnent les publications ou colloques le concernant : *Enseigner le verbe en français aujourd'hui : enjeux et tensions* (Lepoivre-Duc & Ulma, 2010), *Le complexe du verbe* (Episteverb, 2012⁴), *Le verbe en friche* (Roubaud & Sautot, 2014) ou encore *Le verbe en toute complexité* (Gomila & Ulma, 2014). Ces diverses formulations font ressortir que l'étude du verbe n'est pas sans entrave en ce qu'elle suppose des connaissances issues de champs disciplinaires distincts. Dans cette première partie, nous brosserons le portrait du verbe en commençant par le définir au travers des savoirs issus de la linguistique. Dans le second chapitre, nous exposerons les apports des recherches sur l'acquisition des langues étrangères (RALE) en mettant au jour comment un adulte allophone s'approprie le verbe et son fonctionnement. Enfin, dans le troisième et dernier chapitre de cette partie, nous entrerons dans le champ de la didactique du verbe et traiterons des pratiques d'enseignement grammatical en langue étrangère et précisément de l'enseignement de la forme et du sens du verbe.

⁴ Colloque organisé par l'association *Episteverb*, à l'IUFM de Lyon (Université Claude Bernard Lyon 1), les 30 et 31 mai 2012, sur les approches linguistique, didactique, sociolinguistique et psycholinguistique du verbe.

Chapitre 1 - La linguistique du verbe

Qu'est-ce qu'un verbe ? La réponse donnée à cette question en apparence plutôt simple constitue une première pierre d'achoppement tant les éléments qui caractérisent le verbe sont multiples. S. Lepoivre-Duc et D. Ulma préfèrent parler de « parcours définitoire » (2012, p. 233) afin de mettre en relief les nombreuses acceptions du verbe et la nécessaire prise en compte de plusieurs données pour tendre vers une définition complète.

Dans le cadre de l'étude d'une langue, les ouvrages de grammaire énoncent généralement que le verbe relève d'une partie du discours, ces dernières constituant des « catégories » ou des « classes grammaticales » (Tomassone & Leu-Simon, 2002, p. 251) qui possèdent une ou plusieurs caractéristiques spécifiques permettant de les distinguer à l'intérieur du fonctionnement de la langue. En effet, pour chacune des catégories grammaticales, on considère les propriétés formelles du mot sur l'axe paradigmatique (s'agit-il d'une forme fléchie ou non ?), les propriétés combinatoires du mot sur l'axe syntagmatique (quelle fonction occupe-t-il ? Quelles sont ses liens de dépendance avec les mots qui l'entourent ?) et les propriétés sémantiques du mot (que permet d'exprimer cette catégorie grammaticale ?). En ce qui concerne le verbe, cette dernière propriété n'est pas opérationnelle car le nom peut tout autant désigner une action ou un état (la nage, le bonheur, etc.). Comme l'indiquent M. Riegel, J.-C. Pellat et R. Rioul, « ce sont (...) la distribution et la morphologie qui permettent d'identifier le nom ou le verbe » (2009, p. 435). Qui plus est, la syntaxe et la morphologie du verbe constituent selon nous les deux principaux piliers des débuts de l'apprentissage du verbe en français langue étrangère.

Par ailleurs, nous considérons avec D. Leeman, que « la forme et le sens sont (...) indissociables » (2001, p. 12) ; c'est pourquoi nous nous attacherons dans ce chapitre à traiter à la fois des formes et de leurs significations. Nous suivrons le parcours de l'entonnoir en commençant par la mise au jour des fonctionnements syntaxiques afin de nous attarder ensuite sur les constituants morphologiques ; commençons alors notre étude du verbe sur l'axe syntagmatique.

1.1. Les places, rôles et sens du verbe dans la phrase

La syntaxe est sommairement entendue comme « la façon d'ordonner des mots pour former des phrases » (Martinet, 1985, p. 13). Dans la plupart des grammaires à visée pédagogique, la phrase constitue une sorte de modèle canonique ou d'unité de référence pour analyser les catégories de la langue et les liens qui régissent ces catégories entre elles. Il convient toutefois de préciser que le recours à l'unité de la phrase n'est pas totalement satisfaisant car elle s'applique uniquement au domaine graphique et ne présente aucune équivalence à l'oral (Blanche-Benveniste, 1993, 2010). L'école nous apprend effectivement qu'une phrase commence par une majuscule et qu'elle se termine par un point ; la phrase est de fait une pure construction de l'écrit⁵. Par ailleurs, l'étude des temps ou des modalités du verbe ne peut se réaliser qu'en dépassant le cadre de la phrase et en considérant les niveaux discursif et textuel.

C'est pourquoi, en nous appuyant sur les propos de M.-J. Béguelin (1990) et de C. Blanche-Benveniste (1993), nous concevons la phrase comme « un prototype » aux propriétés mouvantes (avec ou sans verbe par exemple) qui ne permet pas de rendre compte de l'intégralité de la grammaire française mais qui présente une utilité à des fins d'analyse et d'étude de certains fonctionnements de la langue tels que l'agencement des mots ou les mécanismes de dépendance. Nous posons de fait que « la phrase est (...) un concept grammatical, une notion construite explicitement dans nombre de grammaires aux fins de rendre compte de certaines des contraintes qui constituent toute langue » (Chiss & Meleuc, 2001, p. 6).

Plusieurs descriptions ont donc vu le jour permettant de décrire la place et le rôle du verbe dans la phrase : les deux premières situent le verbe dans un cadre phrastique bipartite (cf. 1.1.1 et 1.1.2) alors que la troisième accorde au verbe un rôle nodal (cf. 1.1.3).

1.1.1. Sujet et prédicat : la fonction prédicative du verbe

Une première conception, héritée des réflexions philosophiques grecques (Platon et Aristote entre autres) puis reprise par les grammairiens *de Port-Royal* (1660), considère que la phrase est composée d'un sujet et d'un prédicat. Le mécanisme de prédication consiste schématiquement à

⁵ L'unité *phrase* est d'apparition tardive : elle remonte au XVI^e siècle et désigne de manière très vague une courte suite de mots (une tournure, une locution) ou une façon de parler (Combettes, 2011 ; Léon, 2003 ; Marchello-Nizia, 1979). C'est la proposition qui constitue le cadre d'analyse par excellence de la langue : « à la base de toute construction grammaticale, on trouve la proposition, constituée du sujet, du prédicat et de la copule qui sera la pierre de touche de la syntaxe à partir de Port-Royal » (Léon, 2003, p. 6). On pourrait également faire référence à la période qui constitue le corollaire de la proposition mais au niveau rhétorique et stylistique. Alors que la proposition renvoie à l'organisation des mots entre eux, la période s'inscrit dans un cadre plus large (niveau textuel) et logique (niveau des idées) (Combettes, 2011). La phrase apparaît dans le domaine grammatical à partir du XVII^e siècle et entre en concurrence directe avec la proposition. C'est à partir du XVIII^e siècle, avec l'émergence des premières grammaires scolaires, que la phrase se rapproche de notre conception actuelle à savoir qu'elle peut intégrer plusieurs propositions. Enfin, le cadre de la phrase prend toute son ampleur au XIX^e siècle afin de favoriser l'étude de l'orthographe à l'école (Chervel, 1977).

dire quelque chose de quelque chose. La prédication initialement logique (ou philosophique) se retrouve alors transposée sur la structuration formelle de la proposition, sous la forme du schéma *sujet - prédicat*. Selon ce modèle, le verbe occupe la fonction de prédicat.

Il convient alors de préciser que dans cette conception, le terme *verbe* est porteur d'ambiguïté en ce qu'il désigne à la fois la nature et la fonction du mot. Pour les dissocier, il s'agit de réserver le terme de *verbe* à la nature du mot et celui de *prédicat* à la fonction que celui-ci occupe dans la phrase. Les exemples suivants illustrent cette distinction :

- a) Le déjeuner est important.
- b) Déjeuner est important.

Dans l'exemple a, la présence de *le* devant *déjeuner* nous amène à identifier que dans cette phrase, *déjeuner* est un nom. A l'inverse, dans l'exemple b, l'absence de détermination nous amène à l'identifier comme un verbe. Ainsi, la phrase de l'exemple b comporte deux verbes : *déjeuner* et *est*. Toutefois si l'on se place du côté fonctionnel, *déjeuner* occupe la fonction sujet et *est* la fonction prédicative. Pour conclure ce point, retenons que le verbe occupe une place fondamentale en ce qu'il est au cœur de l'organisation syntaxique même s'il n'est pas obligatoire comme dans les phrases averbales (*Quel beau temps !*) et qu'il est amené à créer du lien et du sens entre diverses parties de la langue.

1.1.2. Groupe nominal et groupe verbal : le verbe, tête du groupe verbal

Une deuxième conception issue des courants générativistes (Chomsky, Bloomfield) maintient la composition bipartite de la phrase précédemment décrite en adoptant un positionnement non plus fonctionnel mais catégoriel. La phrase est ainsi composée d'un groupe nominal (GN) et d'un groupe verbal (GV) dont la tête de groupe est le nom pour le premier et le verbe pour le second.

- a) J'écris quotidiennement.
- b) J'écris ma thèse.
- c) J'écris sur mon bureau.

Si l'on se concentre sur le groupe verbal, ce dernier se compose soit d'un verbe seul (J'écris) soit d'un verbe suivi d'un adverbe (exemple a) ou d'un complément, ce dernier pouvant être un groupe nominal (exemple b) ou prépositionnel (exemple c).

Les parenthèses étiquetées et les arbres syntagmatiques sont des outils permettant d'identifier les catégories de chaque groupe et par là-même les liens de dépendance qui régissent les mots constitutifs de chaque groupe. Dans l'image ci-dessous, la phrase *Un sapin épais cache le sentier* est schématiquement transposée sous la forme de parenthèses étiquetées et d'un arbre syntagmatique :

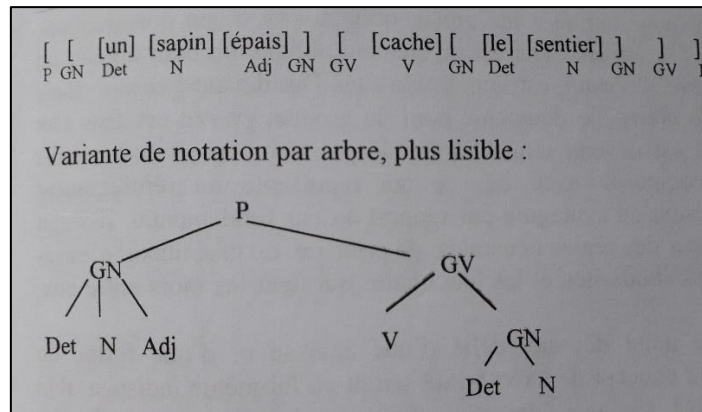


Figure 1 : Représentations schématisées de la phrase (Fuchs & Meleuc, 2004, p. 13)

Ces deux modélisations illustrent entre autres le principe de récursivité qui caractérise le fonctionnement syntaxique du français. P. Le Goffic définit ce principe ainsi :

Les groupes sont d'une longueur *a priori* indéfinie (...) La raison essentielle tient dans la récursivité, c'est-à-dire dans le fait qu'un constituant peut en contenir d'autres : un groupe nominal contient souvent d'autres groupes nominaux ou des structures de phrase, de même qu'une phrase contient souvent d'autres structures de phrase. (2000, p. 23)

L'élaboration de phrases dites *complexes* s'appuie entre autres sur cette capacité à enchaîner plusieurs groupes à l'intérieur du groupe verbal, ce dernier pouvant ainsi adopter des formes longues et complexes.

1.1.3. La valence verbale : la position nodale du verbe dans la phrase

Le modèle de la valence verbale (Tesnière, 1959) établit un positionnement clairement centré sur le verbe car selon ce modèle, c'est lui qui régit les autres éléments de la phrase. Ainsi, chaque verbe possède un schéma actanciel propre ou un « profil lexico-syntaxique » spécifique (Riegel, Pellat & Rioul, 2009, p. 392). Les arbres de dépendance (ou *stemma* selon les mots de L. Tesnière) illustrent ce profil et montrent que le verbe est l'élément fondamental duquel dépendent les autres éléments de la phrase, appelés *actants*.

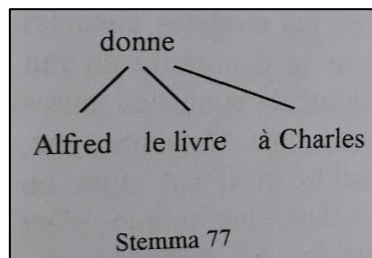


Figure 2 : Un stemma élémentaire (Tesnière, 1959 cité par Fuchs & Meleuc, 2004, p. 20)

La construction d'un verbe peut être avalente, monovalente, bivalente ou trivalente selon ses caractéristiques syntaxiques. Le schéma ci-dessus nous permet d'illustrer que le verbe *donner* est trivalent puisqu'il régit trois actants : *Alfred*, *le livre* et *à Charles*. Il ne s'agit pas ici de retenir les termes linguistiques mais bien de montrer que le verbe possède des contraintes distributionnelles

propres. Par exemple, **Alfred donne* est agrammatical⁶ car le verbe impose d'être suivi par un complément alors que *Alfred dort* est grammatical en ce qu'il peut fonctionner sans complément.

Le précis intitulé *Les verbes et leurs prépositions* (Chollet & Robert, 2007) ainsi que le *Dictionnaire des verbes du français actuel* (Florea, Fuchs & Mélanie-Becquet, 2013) constituent des ouvrages de consultation favorisant le repérage syntactico-sémantique du verbe. L'extrait ci-dessous présente les diverses distributions syntaxiques du verbe *jouer* dans le *Dictionnaire des verbes du français actuel* (2013) :

V à SN ■ ~ aux cartes ; ~ au loto ▶ se livrer à un jeu **de** ■ ~ au volley-ball ; ~ à la pétanque ▶ pratiquer **qqch** ■ ~ à la victime ▶ 'affecter d'être une victime'.

V de SN ■ ~ du violon ; ~ de la guitare ▶ pratiquer **qqch** ■ ~ du couteau ; ~ du revolver ▶ manier **qqch** ■ ~ de sa force pour imposer sa loi ▶ user ■ *Je ne vais pas ~ de son amitié* ▶ tirer profit.

V avec SN ■ ~ avec qqn ; ~ avec qqch ▶ s'amuser ■ *On ne joue pas avec l'amour* ▶ plaisanter ; badiner ■ ~ avec sa santé ▶ exposer **qqch** ■ ~ avec sa vie ▶ risquer **qqch**.

V contre SN ■ *On joue contre une équipe anglaise* ▶ disputer une partie, un match ■ *Le temps joue contre les lâches* ▶ travailler au détriment **de**.

V sur SN ■ ~ sur le rouge ; ~ sur le trois ▶ miser ■ ~ sur le cours de l'or ▶ spéculer ■ *Ils jouent sur l'apathie générale* ▶ tabler ; compter.

V + SAdv sur SN ■ ~ cent euros sur le rouge ▶ miser.

V à Inf ■ *Ils jouent à sauter les bordures* ▶ s'amuser.

SN se V ■ *Ce morceau se joue à deux* ▶ devoir être exécuté ■ *Son avenir se joue maintenant* ▶ se décider.

se V de SN ■ *On se joue de vous* ▶ se moquer ■ *se ~ des difficultés ; se ~ des obstacles* ▶ se moquer ; ne pas se soucier.

Il se V + SN ■ *Il se joue un drame ici* ▶ se passer ; se dérouler.

Figure 3 : Les combinaisons syntaxiques du verbe jouer (Florea, Fuchs & Mélanie-Becquet, 2013, p. 152)

On observe que *jouer* présente diverses significations selon les prépositions qui lui succèdent : *jouer à + SN*⁷, *jouer de + SN*, *jouer avec + SN*, *jouer contre + SN*, *jouer sur + SN*, etc. On peut établir

⁶ L'astérisque * signale l'agrammaticalité de l'énoncé.

⁷ SN signifie *syntagme nominal* qui est synonyme de *groupe nominal* (cf. 1.1.2, p. 16).

un parallèle avec l'anglais en prenant l'exemple du verbe *to look* (*regarder*) qui change de sens selon les prépositions post-verbales : *to look after* + SN (*s'occuper de*), *to look for* + SN (*chercher*), *to look forward* + verbe -ing (*être impatient de*), etc. La syntaxe des constructions verbales est donc un élément primordial à considérer dans l'appropriation des langues étrangères.

Après avoir passé en revue les principaux fonctionnements syntactico-sémantiques du verbe, nous allons maintenant traiter de ses caractéristiques morphologiques. La synthèse finale de ce chapitre permettra de revenir sur les éléments importants relevant de la syntaxe et de la morphologie du verbe.

1.2. Les variations morphologiques du verbe et leurs valeurs

Le français est une langue flexionnelle, ce qui veut dire que les « les unités linguistiques plus grandes sont souvent formées à l'aide de moyens morphématiques non-autonomes, qui, tout en représentant un répertoire limité, créent une sorte de variabilité pour certaines espèces de mots autonomes » (Fuchs & Meleuc, 2003, p. 45-46). Alors qu'on ne compte que deux formes fléchies pour le nom (singulier, pluriel) et quatre pour l'adjectif⁸ (singulier, pluriel, masculin, féminin), le verbe possède quatre-vingt-huit formes. Nous reprenons le calcul réalisé par C. Tisset :

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 [présent, imparfait, passé simple, futur simple, passé composé, plus-que-parfait, passé antérieur, futur antérieur] + 3 pour le subjonctif [présent, passé, imparfait ou plus-que-parfait] + 2 pour le conditionnel [présent et passé] = 13 formes), soit 78, auxquelles on peut ajouter 6 formes pour l'impératif [présent et passé] + 4 formes pour les modes non personnels [infinitifs et participes présents et passés], soit 88. (1999, p. 3)

Comme l'indique A. Angoujard, « les verbes constituent, d'une manière générale, le domaine par excellence de la variation » (1996, p. 187).

Le caractère flexionnel du verbe français s'explique par la segmentation de la forme verbale en deux composantes significativement distinctes : le morphème lexical (la base) et le morphème grammatical (la désinence) (Gouvard, 2004 ; Torterat, 2016). Nous présenterons les éléments constitutifs de la forme verbale en traitant d'abord des morphèmes grammaticaux puis des morphèmes lexicaux. Pour clore notre portrait linguistique du verbe, nous aborderons le caractère (ir)régulier de certaines formes verbales.

1.2.1. Les désinences : des variations multiples

Les désinences se placent à la fin du radical et constituent ainsi un « suffixe flexionnel ou désinentiel », en opposition aux suffixes dérivationnels qui « servent à former de nouveaux termes à partir des radicaux⁹ » (Dubois, 2012, p. 455). La désinence est un morphème grammatical qui se divise en deux parties : d'une part, la marque de mode et de temps et d'autre part, la marque de personne et de nombre.

1.2.1.1. Le morphème de mode et de temps

1.2.1.1.1. Présentation formelle

Le mode est un critère ambigu de classification des verbes car il repose sur un fondement à la fois formel et sémantique (Dolz, 1990, p. 16). Concernant le critère formel, on dénombre

⁸ Précisons toutefois que certains noms comme *partenaire* et adjectifs comme *serviable* sont épécènes en ce qu'ils ne marquent pas le genre.

⁹ Par exemple, -age et -ment sont des suffixes dérivationnels. On les retrouve dans *esclavage*, *feuillage* et dans *fortement*, *amicalement*, etc.

généralement six modes classiquement partagés entre les modes personnels (l'indicatif, le subjonctif, l'impératif et le conditionnel) et les modes impersonnels (l'infinitif et le participe). Cette répartition s'appuie d'une part sur la présence ou non de la personne : les premiers fonctionnent obligatoirement avec un sujet réductible à un pronom personnel et incluent une marque de personne dans la désinence verbale alors que les seconds n'ont pas besoin de pronom personnel et ne marquent donc pas la personne, excepté le participe passé qui est apte à l'indiquer. D'autre part, du point de vue syntaxique, les modes impersonnels ne permettent pas toujours¹⁰ au verbe d'assurer la fonction prédicative :

- Mentir est un vilain défaut.
- Ecrasée par la fatigue, elle rejoint son lit.

Dans ces deux phrases, les verbes *mentir* (infinitif) et *écrasée* (participe) sont respectivement *sujet* et *apposition*. *Est* et *rejoint* qui sont des formes relevant d'un mode personnel (l'indicatif), assument la fonction de prédicat.

Une incohérence est à soulever concernant l'impératif et le conditionnel dont les caractéristiques morphologiques ne devraient pas leur assurer le statut de mode verbal. Dans cette perspective, les linguistes d'obédience guillaumienne considèrent qu'il y a quatre modes : infinitif, participe, subjonctif et indicatif (Leeman, 1994 ; Wilmet, 2010). En effet, concernant l'impératif, il tire principalement ses désinences du présent de l'indicatif et plus rarement du subjonctif ; il s'agit des verbes *être (sois)*, *avoir (aie)*, *savoir (sache)* et *vouloir (veuille)* (Le Goffic, 1997, p. 14). Concernant le conditionnel, il construit sa désinence par l'emprunt des morphèmes *-r-* et *-ai-* au futur et à l'imparfait, ces derniers étant tous deux des tiroirs verbaux de l'indicatif.

« Morphologiquement, les temps se distinguent les uns des autres par des marques qui se placent entre le radical et la marque de personne » (Pouradier Duteil, 1997, p. 44). Par exemple, [mètre] et [mɛtʃe] diffèrent par les marques [r] et [j] qui indiquent respectivement l'indicatif futur et l'indicatif imparfait ou le subjonctif présent¹¹ (*ibid.*, p.41). Le tableau ci-après expose les divers morphèmes temporels selon les tiroirs verbaux. Nous avons fait le choix d'omettre d'une part les temps verbaux peu usités comme le subjonctif imparfait ou le passé simple et d'autre part les temps composés comme le passé composé ou le plus-que-parfait car nous considérons en nous appuyant sur les propos de S. Meleuc et N. Fauchart que « la maîtrise de la morphologie verbale des formes composées en français consiste seulement en la connaissance des formes simples, et,

¹⁰ Dans les constructions *Ne pas marcher sur l'herbe* ou *Les parents disant une chose, les enfants en disant une autre*, les modes impersonnels occupent la fonction prédicative.

¹¹ Si l'on se situe du côté de l'oral, tel que le revendique F. Pouradier-Duteil dans son ouvrage, il semble critiquable de poser que la marque temporelle « se place entre le radical et la marque de personne » (1997, p.44) car cette dernière – la marque de personne – n'est pas toujours audible excepté pour la personne *nous* [õ] et *vous* [e] ; nous y reviendrons plus loin (cf. tTableau 3 p. 34). Ce propos résulte donc d'une vision graphique et non phonique.

parmi ces formes simples en nombre réduit, celles des verbes-auxiliaires *être* et *avoir* avant tout » (1999, p. 24).

Temps verbal	Marques	Personnes de conjugaison ¹²	Exemples issus du verbe <i>chanter</i>
Indicatif présent	∅ ¹³	toutes	[ʃät] [ʃätö] [ʃäte]
Subjonctif présent	[j]	P4 et P5	[ʃätjö] [ʃätje]
Indicatif imparfait	[ε] [j]	P1, P2, P3 et P6 P4 et P5	[ʃäte] [ʃätjö] [ʃätje]
Indicatif futur	[r]	toutes	[ʃätre] [ʃättra] [ʃät Rö]
Conditionnel présent	[r] et [ε] [r] et [j]	P1, P2, P3 et P6 P4 et P5	[ʃätre] [ʃätæjö] [ʃätæje]

Tableau 1 : Les morphèmes de mode et de temps de la forme verbale

D'abord, il est intéressant de noter que l'indicatif présent n'a pas de marque de temps (cf. ∅) ; les linguistes structuralistes préfèrent parler de marque zéro. Dans les exemples de formes verbales [ʃätö] et [ʃäte], on voit que les marques de personnes [ö] et [e] sont collées au radical sans qu'il y ait de marque entre les deux constituants. Quant au subjonctif présent, il possède une marque de personne [j] similaire à l'imparfait, que l'on retrouve uniquement à P4 et P5 ; ses autres formes sont extraites de l'indicatif présent. Nous pouvons donc dire à l'instar de F. Pouradier Duteil que « abstraction faite des formes 4 et 5, communes au subjonctif et à l'imparfait de l'indicatif, le subjonctif présent est (...) au point de vue proprement morphologique un temps non marqué » (1997, p. 49) ; tout comme l'indicatif présent. Ensuite, pour ce qui est de l'imparfait, les marques morphologiques sont [ε] (P1, P2, P3 et P6) et [j] (P4, P5). Concernant le tiroir futur, il s'agit du morphème [r] et enfin pour le conditionnel, il s'agit de l'assemblage de la marque [r] du futur et des marques de l'imparfait (cf. ci-dessus).

1.2.1.1.2. De quelques ambivalences modales

Nous avons vu que le mode est un critère ambigu du point de vue morphologique ; nous allons maintenant nous placer du côté des valeurs modales qu'il est amené à exprimer. A ce sujet, N. Le Querler met clairement en avant une autre source de confusion :

la conjugaison française, divisée en plusieurs modes (indicatif, subjonctif, impératif, ...), chacun divisé en plusieurs temps (présent, futur, imparfait, ...) pourrait laisser entendre que les différents modes exprimeraient la modalité et que les différents temps exprimeraient la temporalité. (2004, p. 650)

Revenons alors sur le conditionnel que nombre de linguistes et de grammairiens (Leeman, 1994 ; Riegel, Pellat & Rioul, 2009 ; Tomassone & Leu-Simon, 2002 ; Touratier, 1996 ; Wilmet, 2010) préfèrent rattacher aux temps de l'indicatif en raison de sa construction morphologique. Dans ce cas, le conditionnel est un futur dans le passé (*Je savais que tu y arriverais*), on parle alors

¹² Les sigles utilisés pour désigner les personnes de conjugaison sont P1 (je), P2 (tu), P3 (il, elle, on), P4 (nous), P5 (vous), P6 (ils, elles).

¹³ Ce signe indique l'absence de marque.

de formes en -rais où le conditionnel relève uniquement de la concordance des temps. La tradition grammaticale quant à elle préfère le rattacher aux modes en invoquant sa capacité modale en ce qu'il présente le procès¹⁴ comme soumis à une condition ou à une éventualité (*Si tu venais ce soir, nous mangerions des sushis*). Le conditionnel joue donc à la fois sur le terrain de la temporalité (conditionnel-temps : futur dans le passé) et sur celui du mode (conditionnel-mode : l'éventualité). La caractéristique sémantique du mode renvoie donc aux notions de temporalité et de modalité.

Regardons d'abord du côté de la temporalité en abordant les autres modes de la conjugaison française. Le mode de l'indicatif est le seul à pouvoir jouer sur la tripartition des époques passée (indicatif imparfait par exemple) – présente (indicatif présent par exemple) – future (indicatif futur par exemple) alors que le mode du subjonctif ne permet pas de situer le procès dans le temps, d'où le positionnement syntaxique principal du subjonctif en proposition subordonnée¹⁵. D. Leeman (1994) et M. Wilmet (2010) les caractérisent comme des modes personnels mais actuel pour le premier (indicatif) et inactuel pour le second (subjonctif). Quant aux modes infinitif et participe, il s'agit de modes impersonnels et inactuels dont les traits définitoires relèvent d'une dimension aspectuelle, nous y reviendrons plus loin.

Ensuite, pour ce qui est de la modalité, elle est définie dans la *Grammaire méthodique du français* comme « l'attitude du sujet parlant à l'égard de son énoncé » et aux manières dont il envisage le procès (Riegel, Pellat & Rioul, 2009, p. 511). En effet, le locuteur donne à ce qu'il dit ou écrit une couleur modale : la certitude, l'appréciation, le souhait, l'obligation, etc. La typologie des modalités est longue et le mode verbal est loin d'être l'unique élément de la langue à pouvoir les exprimer. En effet, les auxiliaires modaux (*pouvoir, devoir, vouloir, etc.*), les structures de phrase (assertion, exclamation, etc.), les adverbes (*certainement, sans doute, etc.*), l'intonation ou encore les tiroirs verbaux sont vecteurs de modalités :

le futur simple dans *Vous préparerez ce dossier avec soin* fait bien sûr référence à une époque d'un futur proche où l'action se réalisera, mais établit surtout un rapport intersubjectif marquant la modalité de l'ordre. Le futur ici marque une relation d'autorité entre le locuteur et l'interlocuteur de façon analogue à un impératif. Temporalité et modalité dans cet énoncé sont très liées et le tiroir verbal du futur exprime donc autre chose que la temporalité. (Le Querler, 2004, p. 651)

Si l'on considère que le mode contribue à marquer la modalité, auquel cas il faudrait se poser la question des modalités véhiculées par les modes impersonnels (Riegel, Pellat & Rioul, 2009, p. 511), P. Le Goffic nous apprend que l'indicatif est le mode de la « modalité zéro » qui correspond au « mode du jugement, de l'assertion (affirmative ou négative), c'est-à-dire le mode par lequel le

¹⁴ Nous utiliserons le terme *procès* pour désigner les divers signifiés que porte le verbe : mode, temps, aspect, sens lexical.

¹⁵ Dans la phrase *Puisses-tu venir*, le verbe *pouvoir* est bien au subjonctif. Ces formulations sont plutôt rares dans le français contemporain. Ici le subjonctif actualise la modalité du souhait et place le procès dans l'époque future.

locuteur s'engage en présentant comme certain ce qu'il dit » (2000, p. 93). Quant à l'impératif, il exprime l'injonction et le subjonctif marque la suspension du procès par le locuteur :

comme le subjonctif est inapte à situer exactement le procès dans une des trois époques, il ne peut pas saisir l'idée verbale dans sa complète actualisation, contrairement à l'indicatif. On l'emploie donc chaque fois que l'interprétation l'emporte sur la prise en compte de l'actualisation du procès, lorsque s'interpose entre le procès et sa verbalisation l'écran d'un acte psychique (sentiment, volonté, jugement). (Riegel, Pellat & Rioul, 2009, p. 563)

On voit bien ici au travers du subjonctif que l'atomisation des modalités qu'il exprime, alimente la complexité qui règne autour de ce mode : le subjonctif de l'obligation, le subjonctif du souhait, du regret, etc.¹⁶, même si ces conceptions sont erronées dans le sens où ce n'est pas le subjonctif qui porte la modalité mais bien les verbes introducteurs (*il faut/je veux/je crains qu'il vienne*). De plus, une confusion peut émerger de l'association trop vite établie entre les modes et les modalités. En effet, il est ordinairement admis que l'indicatif est le mode de la réalité et le subjonctif celui de la virtualité. Que faire alors des énoncés suivants qui incluent respectivement des verbes à l'indicatif et au subjonctif mais qui expriment des modalités contraires à ce qui leur est classiquement assigné (Rihs, 2009, p. 64) :

- 1) Peut-être que Paul est là.
- 2) Je suis content que Paul soit là.

On observe que le premier énoncé exprime une possibilité et relève davantage de la virtualité quand bien même le mode verbal est l'indicatif. Quant au deuxième énoncé, le procès est actualisé alors même que le verbe de la subordonnée est au subjonctif et que Paul est effectivement bien là.

Le mode est une marque du verbe posée depuis l'Antiquité (Lallot, 1988) et en cela nous héritons encore aujourd'hui d'une confusion sémantique entre mode et modalité. Les linguistes guillaumiens préfèrent définir le mode en fonction des critères de personne et de temps : marque-t-il la personne et actualise-t-il le procès dans le temps ? La modalité est alors mise de côté pour ce qui est du mode verbal : « les modes de la grammaire sélectionnent parmi les modalités de la logique celles que le verbe manifeste : la personne et l'époque » (Wilmet, 2010, p. 171). Nous rejoignons pleinement ces propos en nous appuyant sur ceux de M. Riegel, J.-C. Pellat et R. Rioul :

Avant de s'égarer dans les multiples effets de sens liés aux modalités, mieux vaut partir d'un point de vue morphologique et définir les modes comme des séries de formes. Les modes se différencient d'abord en fonction de leur capacité à présenter des indications de personne et de temps grammaticaux. (2009, p. 512)

Nous allons donc maintenant nous pencher sur la principale caractéristique attribuée au verbe français : le temps (Le Querler, 2004, p. 650).

¹⁶ On retrouve d'ailleurs cette atomisation sémantique du subjonctif dans les prescriptions institutionnelles de Géraldine, une des enseignantes que nous avons filmées : le subjonctif pour l'obligation et le subjonctif pour les sentiments (cf. objectifs linguistiques dans Corpus, Annexe 37, p. 236).

1.2.1.1.3. La dualité du temps

1.2.1.1.3.1. La représentation temporelle : l'extériorité du verbe

En français, les désinences verbales ainsi que les auxiliaires dans les formes composées contribuent à marquer le temps, tout comme les adverbes (*hier, aujourd'hui, bientôt, longuement*, etc.) ou les gestes entre autres (*on s'appelle demain* pouvant se traduire par un geste d'imitation du téléphone suivi d'un geste de la main orienté vers l'avant indiquant l'après¹⁷). Le mot *temps* est plurivoque car dans une optique d'étude de la langue, il désigne à la fois le temps extralinguistique qui renvoie aux époques passée, présente ou future (que l'on peut aussi nommer *Temps* avec majuscule, *temps chronologique* ou *temporalité*) et le temps grammatical qui se réfère aux temps verbaux traditionnellement inclus sous chaque mode (*temps* sans majuscule, *temps linguistique*, *temps de conjugaison* ou *tiroir verbal*¹⁸). Les langues anglaise et allemande établissent clairement cette distinction en ayant deux mots : *time* et *tense*, *zeit* et *tempus*.

Le temps grammatical fait partie d'un système verbal qui est propre à chaque langue, non seulement du point de vue de la forme mais aussi du point de vue des valeurs ou des fonctions qui lui sont attribuées dans les usages et qui façonnent aussi notre vision du monde¹⁹. Du point de vue morphologique, pour se référer à l'époque passée, le français joue notamment sur les variations internes au verbe (les désinences) alors que la langue chinoise qui est une langue isolante (donc non flexionnelle) ajoute la marque autonome 了 (*le*). Du point de vue de la valeur, certains tiroirs issus de langues typologiquement proches dont la construction morphologique est qui plus est similaire, peuvent ne pas avoir la même fonction : c'est le cas de la forme périphrastique aller + infinitif qui en français place le procès dans une époque future (*Que vas-tu faire demain ?*) alors qu'en catalan, le procès apparaît comme révolu : *Què vas fer ahir ? (Qu'as-tu fait hier ?)*.

De plus, le temps grammatical n'est pas toujours en adéquation avec l'époque à laquelle celui-ci est ordinairement rattaché. « 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 » (Riegel, Pellat & Rioul, 2009, p. 513). Par exemple, le procès peut prendre place dans une époque passée alors que le verbe de l'énoncé est au présent. Dans la phrase, *Charlemagne meurt en 814 à Aix-la-Chapelle*, le temps grammatical du verbe est au présent mais il renvoie à un

¹⁷ Ces gestes ne sont pas universels car ils impliquent une conception du temps linéaire, l'époque passée étant spatialement marquée à gauche ou derrière et l'époque future à droite ou devant (Tellier, 2008).

¹⁸ On doit la proposition terminologique *tiroir verbal* à J. Damourette et E. Pichon (1951).

¹⁹ L. Boroditsky (2009) et L. Boroditsky, O. Fuhrman et K. McCormick (2011) ont montré que la langue influençait la manière de concevoir ce qui nous entoure. Par exemple, la représentation spatio-temporelle serait différente pour des anglophones et des sinophones en ce que ces derniers ont davantage recours à des termes d'ordre vertical (up/down) et les premiers à des termes d'ordre horizontal (back/front) pour décrire l'ordre chronologique de plusieurs événements. Autre exemple, l'attribution de caractéristiques dites masculine ou féminine pour caractériser un objet dépendrait en partie du genre grammatical qui lui est attribué ; l'étude a été effectuée auprès de germanophones et d'hispanophones sur des mots comme *un pont* ou *une clé*.

événement passé. On voit bien ici la plasticité temporelle du tiroir de l'indicatif présent dont on peut supposer que l'absence de marque morphologique évoquée plus haut y contribue (cf. Tableau 1 p. 19). On peut aussi illustrer notre propos avec le passé composé qui est traditionnellement désigné comme un temps du passé mais qui peut également situer le procès dans le futur : *demain à 18h, j'ai envoyé mon chapitre* ; ce qui est en jeu ici, c'est la valeur aspectuelle de l'accompli que permettent d'exprimer les formes composées, nous l'aborderons en détail dans le point suivant.

Enfin, le temps grammatical est difficilement interprétable sans faire appel au *hic* et *nunc* de l'énonciation définie comme « la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » (Benveniste, 1966, p. 80).

En effet, la dénotation du temps est essentiellement relative à cette première borne que constitue le moment de l'énonciation. Ce moment d'énonciation, qui est une donnée contextuelle, a un rôle évident : l'énoncé n'a pas le même sens (i.e., en l'occurrence, la même référence temporelle) si le moment de l'énonciation est différent d'un jour au moins : *hier j'ai dîné chez Frédéric et Marie-Hélène*. (De Saussure, 1998, p. 20)

Indépendamment du moment d'énonciation qui assoit le « point zéro d'un axe temporel » (Le Querler, 2004, p. 650), les temps du verbe nous obligent à considérer un autre repère : le point de l'événement qui renvoie au « moment du procès dans le temps » (Riegel, Pellat & Rioul, 2009, p. 513). Ainsi, le procès peut être identique au point d'énonciation (*présentement j'écris ma thèse*) ou renvoyer à un moment autre, soit dans le passé (*hier j'écrivais l'introduction*) soit dans le futur (*bientôt j'écrirai la conclusion*²⁰). Le repère de l'événement assure la distinction entre les temps du passé, du présent et du futur. Un autre repère semble fondamental pour expliquer les temps composés :

La nature de ce paramètre est déterminée par Reichenbach en observant le cas du plus-que-parfait. Une éventualité au plus-que-parfait dénote une éventualité antérieure à un moment lui-même antérieur au moment de la parole. C'est ce moment, nécessaire au repérage, que Reichenbach nomme le point de référence, noté R²¹. (De Saussure, 1998, p. 31)

Alors que pour les temps simples, le point de l'événement et le point de référence coïncident²², il diffère pour les temps composés (ainsi que pour le passé simple). Par exemple, dans l'énoncé *J'avais fini mon livre quand l'éditrice m'a appelée*, on voit bien que *avais fini* ne peut pas se saisir sans la présence d'un repère ici marqué par la forme *m'a appelée*²³.

Retenons pour finir que les marques morphologiques de temps et de mode portées par le verbe, sont plurifonctionnelles en ce qu'elles renvoient à des époques et à des modalités diverses. De plus, la production et la réception des références temporelles, notamment véhiculées par les

²⁰ Dans les exemples spécifiquement fabriqués pour notre propos, les adverbes de temps ne sont pas nécessaires mais renforcent la vision du procès.

²¹ Reichenbach (1947) nomme S le point de l'énonciation (speech point) et E le point de l'événement.

²² Pour le présent de l'indicatif, les trois points coïncident : S = E = R.

²³ Le point de l'énonciation (S) : ce que la locutrice ou énonciatrice dit ou écrit. Le point de l'événement (E) : *j'avais fini mon livre* et le point de référence (R) : *quand l'éditrice m'a appelée*.

formes verbales, sont dépendantes des ancrages énonciatif et pragmatique des énoncés (Moeschler, 1994). « Le repérage temporel des événements n'est donc pas assuré par le seul verbe, mais résulte le plus souvent des apports de toute la phrase ou du texte » (Riegel, Pellat & Rioul, 2009, p. 517). Même si certains emplois temporels sont contraints par la syntaxe comme pour l'hypothèse (*si j'étais riche, je ferais le tour du monde*), le discours rapporté (*il m'a dit qu'il partait demain*) ou les subordonnées avec le subjonctif (*je veux que tu le fasses maintenant*), la marque de mode/temps dépend également des propres choix du locuteur (Meleuc & Fauchart, 1999, p. 38) selon l'ancrage chronologique et temporel du procès et des nuances de sens qu'il souhaite produire ; le choix entre l'indicatif et le subjonctif dans certains énoncés l'illustre : « c'est la seule chambre qui est/soit libre » (Riegel, Pellat & Rioul, 2009, p. 571). Les grammairiens expliquent en effet que « le subjonctif met l'accent sur le jeu des possibles et la sélection ou la restriction qui s'opère. L'indicatif, souvent moins adéquat, établit une présupposition d'existence » (*ibid.*). On peut également mentionner que dans cet exemple, l'usage du subjonctif relève d'un registre de langue soutenu ou de « la langue du Dimanche » selon les mots de C. Blanche-Benveniste (1981, 2010) et qu'il reflète une éventuelle volonté du locuteur de marquer un rang social.

1.2.1.1.3.2. La représentation aspectuelle : l'intériorité du verbe

Après avoir traité de l'époque dans laquelle s'insère le procès, il s'agit à présent de le saisir dans une perspective interne et d'appréhender la forme verbale indépendamment de l'époque à laquelle renvoie le temps qu'elle porte. Alors que la référence temporelle du tiroir verbal relève d'un élément extralinguistique factuel, l'aspect est « une catégorie grammaticale qui indique la vision que l'énonciateur a du déroulement du procès » (Van Raemdonck & Meinertzhausen, 2016, p. 69). Longtemps ignorée en français, la marque aspectuelle est souvent réservée aux langues slaves dont la morphologie du verbe inclut une opposition entre un processus borné (perfectivité) et non borné (imperfectivité²⁴).

C'est d'abord à N. Beauzée (1767) puis à G. Guillaume (1964) que l'on doit l'identification et le développement des analyses sur l'aspect dans la langue française. L'aspect en français est une catégorie grammaticale difficile à saisir en ce que « la valeur aspectuelle n'a pas d'expression autonome : les marques temporelles et aspectives sont présentées de façon syncrétique » (Milliaressi, 2010, p. 2). M. Wilmet (1991) considère qu'il y a trois sortes d'aspect :

- l'aspect affixal : les affixes (flexions verbales incluses) tels que le préfixe *re* dans *refaire* et la désinence *-ai-* de l'imparfait ;

²⁴ Par exemple, en polonais, *писаć* (*écrire perfectif*) exprime le présent, le passé et le conditionnel (bornage à droite selon une ligne temporelle horizontale indiquant l'époque future à droite) et *napisać* (*écrire imperfectif conjugué au présent*) place le procès dans le futur et marque une borne à gauche.

- l'aspect lexical : les périphrases verbales et les compléments adverbiaux comme *commencer à, venir de et tous les jours* ;
- l'aspect sémantique (l'aktionsart²⁵) : le contenu²⁶ du verbe-même (le lexème) comme dans *chercher et trouver* qui impliquent des temporalités intrinsèquement distinctes.

Pour clarifier cette typologie²⁷, nous faisons le choix de retenir deux sortes d'aspect : l'aspect grammatical et l'aspect lexical (nous regroupons dans ce dernier ce que M. Wilmet nomme l'aspect lexical et l'aspect sémantique) ; le premier renvoie aux oppositions entre les temps grammaticaux (la flexion verbale) et aux périphrases verbales alors que l'aspect lexical concerne le lexème, les affixes (hors flexions verbales) et les compléments adverbiaux. Nous traiterons principalement ici de l'aspect grammatical et de la charge aspectuelle portée par le lexème.

Si l'on se concentre d'abord sur l'aspect grammatical, on considère qu'il y a deux oppositions aspectuelles concernant les tiroirs verbaux (Riegel, Pellat & Rioul, 2009, p. 524) :

- l'aspect inaccompli porté par les formes simples (sauf le passé simple) : *j'écris une thèse* versus l'aspect accompli porté par les formes composées : *j'ai écrit une thèse* ;
- l'aspect non borné exprimé par l'imparfait : *j'écrivais ma thèse* (non borné à droite²⁸) versus l'aspect borné (borné à gauche et à droite) exprimé par le passé simple ou le passé composé : *j'écrivis ou ai écrit une thèse*.

Outre ces deux distinctions fondamentales, on peut également ajouter que le passé simple donne une vision globale du procès dans le sens où c'est l'événement qui est privilégié ; en quelque sorte, le locuteur objective le procès en s'extériorisant. A l'inverse, l'imparfait « consiste à fournir du procès une saisie interne qui permet de le voir en cours d'accomplissement » (Mellet, 1988, p. 18). Par ailleurs, la distinction ponctuelle/durative très souvent associée au couple passé-simple (et passé composé)/imparfait ne tient pas puisque :

rien n'indique dans *Une heure sonnait quand il entra* que la sonnerie dure plus longtemps que l'entrée. D'autre part, on n'a pas manqué de citer des exemples où le passé simple avait une valeur durative. Tesnière citait *La guerre de Cent ans dura en réalité 116 ans*, et Victor Hugo écrit sans difficultés *Il marcha trente jours, il marcha trente nuits*. C'est en termes de dynamisme qu'il faut poser le problème : dans un récit, l'imparfait a un caractère statique (il donne le cadre, l'arrière-plan, le décor), tandis que le passé simple a un caractère dynamique : c'est l'élément moteur qui fait progresser le récit en créant à chaque fois une nouvelle situation. Par conséquent, toutes les valeurs qu'on prête à l'imparfait, comme la durativité, l'itérativité ou l'habitude ne sont que des valeurs contextuelles qui se déduisent de la valeur de base et qui ne constituent pas des traits distinctifs. (Feuillet, 2001, p. 144)

²⁵ L'aktionsart est autrement appelé *mode d'action* du verbe.

²⁶ M. Wilmet (2010) distingue le *contenant* et le *contenu* du verbe : le premier réfère au tiroir verbal (l'extériorité) et le contenu (l'intériorité) à la charge aspectuelle du verbe, tant lexicale que grammaticale. Nous nous sommes inspirée de cette distinction pour la formulation de nos titres (l'extériorité et l'intériorité du verbe).

²⁷ A première vue, la distinction peut sembler confuse entre l'aspect *lexical* et l'aspect *sémantique*.

²⁸ Si l'on prend une ligne chronologique avec à gauche l'époque passée, au milieu le point de l'événement (E) et à droite l'époque future, le procès à l'imparfait ne nous permet pas d'indiquer une fin de processus à droite.

Ensuite, concernant les périphrases verbales qui se construisent autour d'un semi-auxiliaire dit aspectuel et d'un infinitif, nous en retenons quatre à l'instar de D. Leeman (1994, p. 50) :

- l'aspect inchoatif qui marque le début du procès : *commencer à, se mettre à*, etc. ;
- l'aspect terminatif qui indique la fin du procès : *finir de, cesser de*, etc. ;
- l'aspect duratif qui saisit le procès dans son déroulement : *être en train de*, etc. ;
- l'aspect progressif qui insiste sur le développement du procès : *continuer à*, etc.

Le lexème du verbe peut parfois rentrer en conflit avec la charge aspectuelle de ces périphrases, c'est le cas du verbe *trouver* dont la perfectivité l'exclut de toute combinaison possible avec ces valeurs aspectuelles : **Max se met à / continue à / cesse de trouver la bague* (Leeman, 1994, p. 50).

Enfin, pour ce qui est des distinctions aspectuelles concernant le lexème, elles sont indépendantes du locuteur et de la manière dont il saisit le procès (à l'inverse des marques aspectuelles exprimées par les temps verbaux). L'opposition précédemment évoquée entre *chercher* et *trouver* en est une illustration fréquente puisqu'on peut *chercher longtemps* mais on ne peut pas **trouver longtemps* : *chercher* est un verbe imperfectif en ce qu'il ne présente pas de fin alors que *trouver* est perfectif en ce qu'il comporte un début, un milieu et une fin. A l'instar d'I. Novakova (2001), nous faisons le choix de laisser le couple perfectif-imperfectif à la marque aspectuelle lexico-grammaticale spécifique aux langues slaves et préférons, pour ce qui est du français, parler de verbes téliques ou atéliques. En effet, la télicité du verbe (Vendler, 1967) concerne uniquement sa charge lexicale, sans référence grammaticale, ce qui nous permet de laisser le couple aspectuel accompli/inaccompli aux temps verbaux.

Les verbes téliques expriment un événement borné par une limite terminale, généralement fixée par l'accession à un état résultant de l'action. Cette télicité (but à atteindre) est représentée dans les verbes dénotant un accomplissement [dessiner quelque chose, lire quelque chose, etc.] et dans les verbes dénotant un achèvement [arriver, mourir, terminer, etc.]. Les verbes statifs [aimer, connaître, savoir, etc.] et les verbes d'activité [courir, danser, nager, etc.] sont atéliques, ils ne comportent pas cette limite terminale, et sont donc incompatibles avec les circonstants du type en une heure. (Neveu, 2004, p. 285)

La distinction atélique/télique n'est (malheureusement) pas si manichéenne que le laisse paraître cette définition. En effet, les verbes qui indiquent un accomplissement ou une activité peuvent, en fonction des tournures syntaxiques, être atéliques ou téliques. Par exemple, *dessiner* est télique dans *je dessine le paysage* (le locuteur a atteint son but en dessinant le paysage, il y a donc bornage) alors qu'il est atélique dans *je dessine* (c'est l'activité de dessiner qui est mise en avant, sans bornage).

Cette distinction s'avère intéressante pour mieux comprendre les liens qui existent entre l'aspect grammatical et l'aspect lexical. D'un côté l'aspect lexical influence l'aspect grammatical dans le choix des temps verbaux. Les locuteurs (du FL1 et même du FL2) auraient effectivement tendance à associer un verbe atélique avec un tiroir verbal qui ne marque pas le bornage : *je ne savais pas quoi lui dire, il était une belle personne, je courais beaucoup dans ma jeunesse* au lieu de

*je n'ai pas su quoi lui dire, il a été une belle personne ou j'ai beaucoup couru dans ma jeunesse. Au contraire, dans l'usage, les verbes téliques se combineraient davantage avec des tiroirs bornés : il a dessiné une magnifique nature morte plutôt qu'il dessinait une magnifique nature morte ou encore il est arrivé plutôt qu'il arrivait. D'un autre côté, l'aspect grammatical déteint également sur l'aspect lexical en ce qu'il « peut [le] renforcer ou [le] neutraliser » (Novakova, 2001, p. 15). A ce sujet, la littérature est un vivier d'effets de sens de ce genre : « passés simples à nuance ingressive (p. ex. *Le Ciel fut noir* = 'devint', *Pierre marcha prudemment* = 'se mit à marcher', etc.), ou imparfaits 'pittoresques' (p. ex. *Le 18 juin 1940, Charles de Gaulle entrait dans l'histoire* : le procédé cinématographique du 'ralenti') » (Wilmet, 1991, p. 219). M. Wilmet prolonge sa réflexion en déclarant que « finalement, l'aspect suffixal dicte sa loi à l'aspect sémantique » (2010, p. 219).*

1.2.1.2. Le morphème de personne et de nombre

1.2.1.2.1. Présentation formelle

Comme nous l'avons mentionné plus haut, la marque de temps est intrinsèque au verbe alors que les marques de personne ressortissent d'une perspective morphosyntaxique et dépendent en cela du sujet du verbe. En effet, les mécanismes d'accord grammatical régissent la marque de personne du verbe : « le verbe connaît l'opposition du singulier et du pluriel [puisqu'] il tient son nombre de son sujet avec lequel il s'accorde » (Riegel, Pellat & Rioul, 2009, p. 436). D'un point de vue terminologique, S. Chartrand décrit l'accord du verbe comme « un phénomène morphosyntaxique par lequel un donneur (nom ou pronom) transfère ses traits grammaticaux à un autre mot, un receveur [par exemple le verbe, l'adjectif, etc.], lorsqu'ils sont en relation sur le plan syntaxique » (2012, paragr. 12). D. Van Raemdonck et L. Meinertzhagen parlent d'*apport* et de *support* d'accord (2016, p. 4). Prenons les exemples suivants pour illustrer notre propos :

- Corinne chante [ʃãt] bien.
- Corinne et moi chantons [ʃãtõ] bien.

Corinne et *Corinne et moi* sont les « donneurs » ou « apports » d'accord et *chanter* est le « receveur » ou « support » d'accord. On voit bien la variation du verbe en fonction des deux sujets (*chante* [ʃãt] et *chantons* [ʃãtõ]).

1.2.1.2.2. La morphologie orale : la mise au jour du système

La flexion désinentielle du verbe est métaphoriquement similaire à une pièce de monnaie dont l'avvers et le revers correspondraient respectivement à la morphologie orale (ce qui est d'ailleurs perçu en premier²⁹) et à la morphologie écrite. Bien qu'ils réfèrent à une même forme, les

²⁹ C. Surcouf met très justement en avant la primeur de l'oral par rapport à l'écrit : « Rappelons une évidence. Dans le fonctionnement de toute langue vivante, l'oral est premier, et l'écrit, s'il existe, en est la transposition plus ou moins cohérente. En d'autres termes, le fonctionnement systémique d'une langue provient de son

systèmes phonétique et graphique sont indépendants (Dubois, 1967 ; Meleuc & Fauchart, 1999). A l'oral, seules les marques de P4 (nous) et P5 (vous) sont distinguables par les morphèmes [ō] et [e] ; les autres personnes ne sont pas perceptibles. C'est ce que nous souhaitons montrer dans le tableau ci-dessous en exposant les formes fléchies du verbe *parler* qui dans un ou plusieurs tiroirs, se prononcent de la même façon pour deux ou plusieurs personnes de conjugaison.

Temps verbal	Personnes de conjugaison	Exemples
Indicatif présent	P1, P2, P3 et P6	[parl]
Subjonctif présent	P1, P2, P3 et P6	[parl]
Indicatif imparfait	P1, P2, P3 et P6	[parlɛ]
Indicatif futur	P1 ³⁰ et P5 P2 et P3 P4 et P6	[parlɛrɛ] [parlɛra] [parlɛrō]
Conditionnel présent	P1, P2, P3 et P6	[parlɛrɛ]

Tableau 2 : Les formes fléchies similaires à l'oral du verbe *parler*

Il est effectivement à noter 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 » (Riegel, Pellat & Rioul, 2009, p. 441). Pour éviter toute ambiguïté, les pronoms personnels ont donc une fonction distinctive en ce qu'ils jouent le rôle de signaler la personne lorsque les formes verbales ne permettent pas de l'indiquer à l'oral. C'est pourquoi les pronoms personnels sont obligatoires en français à l'inverse des autres langues romanes. En français [typarlbjɛ] *tu parles bien* donne en espagnol [ablasbjɛn] *Ø hablas bien*. Si le pronom personnel est ajouté en espagnol, il marque alors l'emphase : [joablobjɛn] *Yo hablo bien (moi je parle bien)*.

1.2.1.2.3. La morphologie écrite : la mise au jour des complexités

Le français est une langue redondante pour le lecteur-scripteur car outre le pronom personnel, la désinence graphique indique aussi la marque de personne au travers de divers morphèmes grammaticaux qui ne sont pas sans poser de difficulté pour une personne native ou étrangère.

1.2.1.2.3.1. Quelques considérations sur l'orthographe française

Rappelons brièvement qu'une orthographe désigne « la représentation graphique et conventionnelle d'une langue donnée » (Fayol & Jaffré, 2014, p. 11) et qu'elle régit alors les usages des formes écrites. De ce fait, elle constitue « un domaine linguistique dont la maîtrise est socialement valorisée » (Jaffré & Brissaud, 2006b, p. 4) et la graphie des formes verbales en fait partie. L'orthographe française est souvent qualifiée de *difficile* par ses apprenants et usagers ; les chercheurs préfèrent utiliser le terme d'*opaque* (Brissaud, Cogis & Jaffré, 2013 ; Fayol, 2006). En

usage oral. (...) En d'autres termes, toute langue vivante est acquise par le bébé de manière orale. L'écrit, s'il existe, ne précède jamais l'oral. C'est en ce sens que l'oral est premier » (2011, p. 99).

³⁰ Dans l'usage, le morphème de temps [e] est parfois substitué par [ɛ] à P1.

effet, à l'inverse des langues dites transparentes tels l'espagnol, l'italien ou encore le finnois pour les langues finno-ougriennes, la langue française se distingue de ses consœurs romanes par un « déficit de biunivocité » (Fayol & Jaffré, 2014, p. 23) entre le son et la lettre (Chervel, 2008 ; Fayol, 2006).

En effet, même si environ 80% à 85% des unités graphiques en français transcrivent directement et simplement les sons (phonèmes : /papa/ → graphèmes : papa), de nombreux termes, notamment parmi les plus fréquents, ne présentent pas une correspondance régulière phonème/graphème. (Catach, 1986 citée par Fayol, 1997, p. 15)

Ce défaut de réciprocité qui concerne environ 20% des unités graphiques du français semble réduit si l'on compare avec l'anglais. Alors que la langue française compte 130 graphèmes pour 35 phonèmes, la langue anglaise possède 1120 graphèmes pour 40 phonèmes (Coulmas, 1996 cité par Jaffré, 2005, p. 27), soit huit fois plus de graphèmes pour presque le même nombre de phonèmes que le français.

L'absence d'univocité du français se manifeste autant du côté phonologique que du côté graphique. Par exemple, alors que [kuv] et [kuvã] sont phonologiquement distincts – le premier se réfère à une forme verbale issue du paradigme de *couver* et le second est un synonyme de *cloître*, leur correspondance graphique est similaire : *couvent*. Aussi, une même entité phonologique tel que [mɛtr] pourra s'écrire hors contexte *mettre*, *mètre* ou *maître*³¹.

L'orthographe française n'est toutefois pas si arbitraire car elle recouvre quatre principes qui prennent place dans ce que N. Catach et l'équipe du CNRS-HESO nomment le « plurisystème graphique » entendu comme « un ensemble complexe de signes linguistiques » (Catach, 2011, p. 52) :

- le principe phonogrammique (le graphème transcrit le phonème : *finir* [finir]) ;
- le principe morphogrammique (les marques grammaticales comme les marques de personne (-ons) ou de genre (-e) qui touchent le verbe) ;
- le principe distinctif (par exemple les homophones grammaticaux a/à) ;
- le principe étymologique (l'évolution historique comme pour *doigt* provenant du latin *digitus*).

1.2.1.2.3.2. Quel impact sur la graphie des formes verbales ?

Lorsqu'on traite les différentes formes fléchies d'un verbe, la polyvalence graphique est manifeste en ce qu'elle permet de distinguer – avec les pronoms personnels – les nombreux homophones qui composent les paradigmes verbaux (cf. tTableau 2 p. 28). L'absence de transparence sémiographique concerne principalement les désinences verbales comme l'indiquent M. Fayol et J.-P. Jaffré :

Plus les langues disposent d'un nombre varié de désinences orales, plus leur écriture s'en trouve simplifiée. En espagnol par exemple, le présent de l'indicatif du verbe dormir distingue

³¹ Les deux exemples sont empruntés à M. Fayol (1997, p. 15).

duermo (« je dors ») et duerme (« il dort ») tandis qu'en français les formes sont homophones mais différenciées à l'écrit. Ainsi, plus la structure morphologique de l'oral est explicite et moins l'orthographe a besoin de procédés compensatoires. (2014, p. 17)

Le verbe est donc un concentré manifeste de la complexité morphogrammique de l'orthographe française. Nous pourrions également ajouter que le principe étymologique est également source d'obstacles car non prédictible en synchronie. Par exemple, comment expliquer sans recourir à l'évolution de la langue, que *vaincs* ait maintenu le *c* alors que le *d* de *craindre* a disparu : *crains*³² ?

En français, non seulement un phonème peut être transcrit par plusieurs graphèmes mais le choix graphémique ne peut que rarement se déduire de l'oral (sauf lorsque les liaisons s'opèrent : *ils mangent à côté*, des liaisons parfois facultatives comme dans cet exemple). C'est bien cette homophonie et par conséquent cette nécessaire hétérographie qui provoquent l'incertitude des scribes apprenants voire expérimentés (Fayol, 1997, p. 16). Comme l'écrivent effectivement J.-P. Jaffré et C. Brissaud, l'homophonie et l'hétérographie constituent des points nodaux de l'orthographe française (2006a). C'est ce que montre le tableau récapitulatif des désinences ci-après (Le Goffic, 1997, p. 8) qui nous permet de visualiser les niveaux graphique et phonétique de la forme verbale en intégrant à la fois les marques de mode/temps et de personne ; nous les séparons par un espace pour mieux les dissocier lorsque cela est nécessaire.

³² Nous admettons que *vaincre* et *craindre* sont des verbes peu courants dans l'usage quotidien de la langue. Ces deux exemples nous permettent uniquement de montrer l'arbitraire de l'évolution de la langue en diachronie et par conséquent l'absence d'analogie entre deux verbes en apparence similaire.

INDICATIF PRÉSENT		IMPÉRATIF PRÉSENT		SUBJONCTIF PRÉSENT	
-e/-s	∅ ³³			-e	∅
-es/-s	∅			-es	∅
-e/-t	∅	-e/-s	∅	-e	∅
-ons	[õ]	-ons	[õ]	-i ons	[j õ]
-ez	[e]	-ez	[e]	-i ez	[j e]
-ent	∅			-ent	∅
INDICATIF IMPARFAIT		PARTICIPE PRÉSENT			
-ai s	[ɛ]	(forme non personnelle)			
-ai s	[ɛ]	- ant [ã]			
-ai t	[ɛ]				
-i ons	[j õ]				
-i ez	[j e]				
-ai ent	[ɛ]				
INDICATIF FUTUR		CONDITIONNEL			
-r ai	[r e] [r ɛ]	-r ai s	[r ɛ]		
-r as	[r a]	-r ai s	[r ɛ]		
-r a	[r a]	-r ai t	[r ɛ]		
-r ons	[r õ]	-r i ons	[r j õ]		
-r ez	[r e]	-r i ez	[r j e]		
-r ont	[r õ]	-r ai ent	[r ɛ]		

Tableau 3 : Les désinences graphiques et phonétiques du verbe (Le Goffic, 1997, p. 8)

Au niveau graphique, les marques de personne sont reconnaissables pour P4, P5 et P6 : -ons, -ez et -nt mais pour ce qui est de P1 par rapport à P2 (par exemple *chantais* ou *finis*) ou de P1 par rapport à P3 (par exemple *chante*), les désinences sont similaires. Malgré la densité apparente du tableau, « les désinences sont les mêmes pour tous les verbes, à l'oral et à l'écrit, sauf au singulier de trois temps (indicatif présent, impératif présent, passé simple) où se fait une distinction entre 2 groupes de verbes » (Le Goffic, 1997, p. 9). Si l'on reprend les verbes *chanter* et *finir*, au présent de l'indicatif, leurs désinences pour P1, P2 et P3 sont respectivement -e, -es, -e et -s, -s, -t. P. Le Goffic précise d'une part que le patron -s, -s, -t se transforme en -x, -x, -t pour trois verbes (*pouvoir*, *vouloir* et *valoir*) et d'autre part que la marque -t de P3 s'efface à la suite d'une lettre muette comme dans *répondre* ou *battre* (*répond* et *bat*) (*ibid.*).

En somme, la graphie du français est à l'avantage du lecteur étant donné les indices morphologiques souvent redondants qui aident à la compréhension de l'organisation syntaxique. C'est donc pour le scripteur que la tâche est grande, et le verbe constitue un cristallisateur de cette complexité orthographique. Nous retiendrons à l'instar de M. Fayol et J.-P. Jaffré que « la plupart des marques de la morphologie (accords en genre, en nombre, formes verbales) soit sont homophones (...) soit ne se prononcent pas » (2014, p. 8). Les exemples ci-dessous illustrent et synthétisent ces deux caractéristiques appliquées au verbe :

³³ P. Le Goffic signale l'absence de marque par un tiret que nous remplaçons ici par le signe ∅ pour faciliter la lecture du tableau.

- J'aime/tu aimes/il aime/ils aiment [ʒm] les films de la nouvelle vague (homophonie verbale) ;
- Ils mangent [māj] du riz tous les jours (marque de personne non audible).

1.2.1.2.4. Les faux-semblants de la personne

Nous avons vu que le verbe français indique doublement la personne, par la désinence verbale et par le pronom personnel ; les éléments sémantiques à mettre en avant sont moins nombreux que pour les significations des modes et temps du verbe mais la personne n'est pas pour autant si facile à appréhender. En effet, comme l'indiquent M. Riegel, J.-C. Pellat et R. Rioul, « l'apparente régularité des tableaux de conjugaison présentant successivement les trois personnes ne doit pas masquer leur nature différente » (2009, p. 436).

« Le verbe est avec le pronom, la seule espèce de mots qui distingue la personne » (Huot, 2001, p. 114). Dans une perspective énonciative, on compte trois personnes « définies par leur relation à l'acte de communication » : la première personne est « celui qui parle [le locuteur], la deuxième *celui à qui on s'adresse* [l'interlocuteur] et la troisième, *celui qui est absent* [le délocuté] » (Benveniste, 1966, p. 118). Pour ce qui est de la conjugaison du verbe, on dénombre de fait trois personnes qui se déclinent au singulier (je, tu, il/elle/on ou P1, P2, P3) et au pluriel (nous, vous, ils/elles ou P4, P5, P6). P1 et P4 renvoient aux locuteurs, P2 et P5 aux interlocuteurs et P3 et P6 aux délocutés. Les marques de personne et de nombre sont étroitement liées concernant la forme verbale. Nous pourrions également rajouter la marque de genre (féminin ou masculin) qui affecte uniquement le participe passé dans les formes verbales composées.

À bien y réfléchir, il semble inapproprié de dire que *nous* est le pluriel de *je* ou que *vous* celui de *tu* en ce que *je* et *tu* sont par définition uniques ; *nous* et *vous* renvoient à un groupe contenant plusieurs *je* ou *tu* distincts. Par ailleurs, dans certains contextes formel et académique, *nous* et *vous* renvoient à une seule personne : le *nous* du chercheur-scientifique qui indique l'appartenance à une communauté et le *vous* du vouvoiement qui marque le respect envers l'interlocuteur. On peut également rajouter la similitude du *nous* et du *on* spécifique au français, qui dans des situations informelles ont un usage identique, à savoir que le locuteur s'inclut dans le groupe (*on y va ?*) alors que dans d'autres contextes, *on* pourra désigner un groupe duquel l'énonciateur ne fait pas partie (*Il paraît qu'on fait comme ça là-bas*). En somme, l'appropriation des fonctionnements de la personne implique nécessairement une prise en compte du contexte social.

1.2.2. La base verbale : une apparente stabilité

1.2.2.1. Remarques terminologiques

Considérons quelques remarques terminologiques avant de plonger dans les spécificités morphologiques de la base verbale. Racine, radical, lexème, base, thème ? Tous ces mots désignent

la même partie formelle du verbe mais adoptent néanmoins des réalités théoriques ou sémantiques différentes. D'abord, la racine d'un mot réfère à son étymologie. Par exemple, *travailler*, *travail*, *travailleur* sont des mots dont la racine est identique car provenant du latin *tripalium*. Ensuite, concernant le terme *radical*, il désigne la partie du verbe lorsque celui-ci est conjugué, amputé de sa flexion. Dans la forme verbale *mangent*, *mang-* constitue le radical. P. Le Goffic précise qu'en linguistique, le radical est spécifiquement prélevé de la forme verbale conjuguée à P4 (nous) (1997, p. 10). *Radical* et *base* apparaissent comme des synonymes même si le deuxième, à la suite des travaux de J. Dubois (1967), réfère au traitement oral et phonétique de la forme verbale. Pour ce qui est du *lexème*, il s'agit de la charge lexicale du verbe. Peu importent les suffixes désinentiels, cette partie du verbe assure son sémantisme. Le lexème constitue donc « la partie essentielle et lexicalement stable du verbe » (Riegel, Pellat & Rioul, 2009, p. 438). Enfin, pour ce qui est du *thème*, il désigne « une des formes phonologiques associées à un même lexème » (Bonami & Boyé, 2003, p. 104) : il existe des verbes qui ont un thème court [fini] et/ou un thème long ou élargi [finis]. Comme le résume G. Boyé, « la notion de thème est pour la partie radicale le pendant de la notion d'affixe flexionnel pour la partie flexionnelle » (2000, p. 50). En ce qui concerne notre recherche, nous faisons le choix d'utiliser le mot *radical* pour désigner le traitement écrit du verbe fléchi, le mot *base* pour son traitement oral et le *lexème* pour son sens lexical.

1.2.2.2. Les variations de la base verbale

Nous avons mentionné plus haut que le verbe *finir* possède deux bases : [fini] comme dans [fini], [finira], etc. et [finis] comme dans [finisō], [finisjō], etc. On parle alors d'allomorphie de la base verbale (Gouvard, 2004). Dans une perspective dérivationnelle ou flexionnelle, « les allomorphes sont des variantes contextuelles d'un morphème. Ils véhiculent la même information sémantique mais présentent une réalisation formelle qui est conditionnée par l'environnement linguistique » (Neveu, 2004, p. 24). Plusieurs classifications ont vu le jour pour tenter d'organiser les diverses variations de la base. Nous prendrons appui sur les typologies de J. Dubois (1967) et de F. Pouradier Duteil (1997) dont la visée n'est pas didactique mais descriptive³⁴.

³⁴ Dans une perspective transpositionnelle, elles supposent deux prérequis : la connaissance de l'alphabet phonétique international ainsi que celle du fonctionnement morpho-phonétique du français, tout particulièrement pour ce qui est de la typologie de F. Pouradier Duteil. Par ailleurs, une typologie, quelle qu'elle soit, implique des classes ou des groupes qui présentent des modèles. Pour conjuguer correctement un verbe, il s'agit alors de connaître son groupe de rattachement, ce qui peut dès lors être source d'obstacles pour un apprenant.

1.2.2.2.1. Le classement selon les bases orales du verbe (Dubois, 1967)

Le classement morphologique des verbes de J. Dubois (1967) est précurseur en ce qu'il s'appuie sur la morphologie orale. La plupart des classifications établies par la suite, à finalité linguistique (Pouradier Duteil, 1997) ou didactique (Gerolimich & Stabarin, 2014) adopteront ce point de départ. J. Dubois distingue de fait l'usage des formes verbales à l'oral et à l'écrit. Le linguiste considère en effet que les formes du passé simple et du subjonctif imparfait relèvent majoritairement de l'écrit et qu'elles constituent en cela des formes supplémentaires. De plus, à l'inverse des tableaux de conjugaison comme ceux du *Bescherelle*, la classification par bases tient uniquement compte des formes simples et exclut par là-même les formes composées dont la construction morphologique repose sur la flexion des verbes *être* et *avoir*.

De cette analyse structurale ressort une typologie de sept groupes de conjugaison qui se fonde principalement sur « le nombre et la forme des radicaux » et secondairement sur « la distribution de ces radicaux selon les désinences » (Dubois, 1967, p. 59-60). Par exemple, dans le groupe des verbes à deux bases, trois sous-classes sont mises en avant en fonction des distributions.

LES VERBES A 2 BASES					
Finir (1 ^e sous-classe)		Appuyer (2 ^e sous-classe)		Sortir (3 ^e sous-classe)	
Tiroirs et désinences	Base	Tiroirs et désinences	Base	Tiroirs et désinences	Base
Ind. présent P1 P2 P3 Futur	[fini]	Ind. présent P1 P2 P3 <u>P6</u> Futur	[apɥi]	Ind. présent P1 P2 P3	[sɔr]
Ind. présent P4 P5 <u>P6</u> Imparfait	[finis]	Ind. présent P4 P5 Imparfait	[apɥij]	Le reste de la conjugaison	[sɔrt]

Tableau 4 : Les trois sous-classes des verbes à deux bases (Dubois, 1967)

Dans un premier temps, on recense deux bases pour les verbes *finir*, *appuyer* et *sortir* et dans un second temps, on constate que la variation consonantique de leurs base (l'ajout de [s], [j] et [t]) qui permet de différencier le thème court du thème long, ne s'opère pas aux mêmes postes de conjugaison³⁵. En effet, le thème est différent à P6 pour *finir* (thème long) et *appuyer* (thème court) ; quant à *sortir*, seules P1, P2 et P3 de l'indicatif présent possèdent le thème court. Cette différence de distribution constitue alors un second critère de classification pour J. Dubois.

Nous allons maintenant présenter en détail le classement de J. Dubois, en allant des verbes les plus simples aux plus complexes, ces derniers ayant de nombreux changements de base. Nous adoptons un positionnement différent de celui du linguiste qui commence dans son ouvrage par la conjugaison du verbe *être* qu'il nomme « 1^e conjugaison ». Peut-être a-t-il voulu signifier l'importance du verbe *être* du point de vue de sa fréquence d'usage. Nous avons préféré en ce qui nous concerne une progression allant du plus simple au plus complexe afin de faciliter l'entrée dans cette typologie. Précisons également qu'à partir des verbes à deux bases, nous proposons

³⁵ Nous empruntons l'expression « poste de conjugaison » à C.-Blanche-Benveniste et J.-P. Adam (1999) pour désigner la forme verbale correspondant à un temps grammatical et à une personne spécifiques.

des tableaux dans lesquels nous donnons l'infinitif du verbe comme référent lexical, les bases du verbe ainsi qu'un ou deux exemples de forme verbale (FV) fléchie pour illustrer les diverses distributions.

1) **Les verbes à 1 base** : *chanter, entrer, aimer, conclure, cueillir, offrir, ouvrir, courir, etc.*

Le fonctionnement des verbes de ce groupe est simple car leur base ne varie pas et cela quels que soient les temps verbaux et les désinences. F. Torterat parle de « radical uniforme » (2016, p. 78). Prenons garde à ne pas associer trop rapidement les verbes en -er comme des verbes à une base, preuve en est *envoyer, appeler, jeter, etc.* qui font partie des verbes à deux bases.

2) **Les verbes à 2 bases** : dans ce groupe, on distingue trois sous-groupes selon la distribution des morphophonèmes qui permettent de construire le thème long (base 2). Pour chacun des sous-groupes, nous proposons plusieurs verbes afin de montrer les divers morphophonèmes. Le 1^e sous-groupe recense les verbes dont le présent de l'indicatif se forme à partir de la base courte pour les personnes du singulier et à partir de la base longue pour les personnes du pluriel.

Verbes	Base 1	FV	Base 2	FV
finir	[fini]	[fini] [finire]	[finis]	[finis] [finise]
écrire	[ekri]	[ekri] [ekrire]	[ekriv]	[ekriv] [ekrive]

Tableau 5 : Les deux bases des verbes *finir* et *écrire*

Le 2^e sous-groupe contient les verbes dont la base de P6 au présent de l'indicatif se construit sur la base courte et non sur la base longue comme pour le sous-groupe précédent.

Verbes	Base 1	FV	Base 2	FV
croire	[krwa]	[krwa] [krware]	[krwaj]	[krwajō] [krwajiō]
appeler	[apel]	[apel] [apɛlre]	[apəl]	[apəlō] [apəljo]
jeter	[jet]	[jet] [jɛtre]	[jət]	[zətō] [zətojō]
acheter	[aʃɛt]	[aʃɛt] [aʃɛtre]	[aʃət]	[aʃətō] [aʃətojō]

Tableau 6 : Les deux bases des verbes *croire, appeler, jeter, acheter*

Dans le 3^e sous-groupe, la base 1 correspond aux formes verbales du singulier pour le présent de l'indicatif et la base 2 est celle de toutes les autres formes fléchies.

Verbes	Base 1	FV	Base 2	FV
descendre	[desā]	[desā]	[desād]	[desād] [desādre]
vivre	[vi]	[vi]	[viv]	[viv] [vivre]

Tableau 7 : Les deux bases des verbes *descendre* et *vivre*

3) **Les verbes à 3 bases** : on distingue ici trois sous-groupes dont les variations allomorphiques de la base ne se réalisent pas aux mêmes temps grammaticaux. Par exemple, les trois bases de *devoir* (1^{er} sous-groupe) s'observent au présent de l'indicatif.

Verbes	Base 1	FV	Base 2	FV	Base 3	FV
devoir	[dwa]	[dwa]	[dwav]	[dwav]	[dæv]	[dævjō] [dævō] [devre]

Tableau 8 : Les trois bases du verbe *devoir*

A l'inverse, les bases de *paraître* (2^e sous-groupe) et de *voir* (3^e sous-groupe) ont une base spécifique au futur : [parɛt] et [vɛr]. La différence entre ces deux sous-classes s'analyse au niveau des personnes de conjugaison : tandis que les bases de *paraître* distinguent le singulier du pluriel au présent de l'indicatif [parɛ] et [parɛs], le verbe *voir* varie uniquement à P4 et P5 avec la base longue [vwaj], P6 reprenant la base courte [wva] de P1, P2 et P3.

Verbes	Base 1	FV	Base 2	FV	Base 3	FV
paraître	[parɛ]	[parɛ]	[parɛs]	[parɛs] [parɛsɛ]	[parɛt]	[parɛtre]

Tableau 9 : Les trois bases du verbe *paraître*

Verbes	Base 1	FV	Base 2	FV	Base 3	FV
voir	[wva]	[wva]	[vwaj]	[vwajō] [vwajɛ] [vwajiō]	[vɛr]	[vɛre]

Tableau 10 : Les trois bases du verbe *voir*

Du point de vue des fréquences d'usage, les verbes de ce groupe sont soit usuels (*voir*, *devoir*, *connaître*, *paraître*, etc.), soit rares ou du moins limités à un usage littéraire ou soutenu (*croître*, *feindre*, *geindre*, etc.) (Dubois, 1967, p.69). On aperçoit donc ici l'étroite corrélation entre les variations du radical et l'usage des verbes ; une fréquence d'usage élevée assure le maintien des bases allomorphes :

L'existence des bases nombreuses est en effet liée à la fréquence d'usage : l'efficacité de la communication exige la différenciation maximale des formes utiles. Inversement on peut dire que la fréquence elle-même des formes maintient la diversité des bases. (*Ibid.*, p. 64)

C'est ce qui se vérifie amplement dans les prochains groupes.

- 4) **Les verbes à 4 bases** : J. Dubois indique que les verbes de ce groupe « forment une classe limitée, mais [que] leur fréquence est élevée » (*ibid.*, p. 67) ; *savoir*, *tenir*, *venir* ou encore *prendre* et ses dérivés en font partie.

Verbes	Base 1	FV	Base 2	FV	Base 3	FV	Base 4	FV
savoir	[sɛ]	[sɛ]	[sav]	[sav] [save]	[sor]	[sore] [sore]	[saf]	[saf]
tenir	[tjɛ]	[tjɛ]	[tən]	[tənō] [tene]	[tjɛd]	[tjɛdre] [tjɛdre]	[tjɛn]	[tjɛn]
venir	[vjɛ]	[vjɛ]	[vən]	[vənō] [vene]	[vjɛd]	[vjɛdre] [vjɛdre]	[vjɛn]	[vjɛn]
prendre	[prā]	[prā]	[prən]	[prənō] [prɛnɛ]	[prād]	[prādre] [prādre]	[prɛn]	[prɛn]

Tableau 11 : Les quatre bases des verbes *savoir*, *tenir*, *venir* et *prendre*³⁶

³⁶ *Apprendre* et *comprendre* suivent les mêmes variations que *prendre*.

- 5) **Les verbes à 5 bases** : le verbe *avoir* est le deuxième verbe le plus fréquent après le verbe *être*. Les variations spécifiques de sa base (notamment au présent de l'indicatif) le mettent à part des verbes *pouvoir* et *vouloir* qui ont eux aussi cinq bases. Les verbes de ce groupe apparaissent fréquemment dans des périphrases dans lesquelles ils sont suivis d'un second verbe à l'infinitif (*je peux réussir, je veux partir*) ou au participe (la formation du passé composé : *j'ai mangé*), ce qui alimente leur haute fréquence d'emploi. En avançant dans le détail de cette classification, on peut également noter que plus les variations de la base sont nombreuses, plus les verbes concernés sont réduits.

Verbe	1 ³⁷	FV	2	FV	3	FV	4	FV	5	FV
avoir	[ɛ]	[ɛ]	[a]	[a]	[av]	[avõ]	[õ]	[õ]	[ɔr]	[ɔre]

Tableau 12 : Les cinq bases du verbe *avoir*

Verbes	1	FV	2	FV	3	FV	4	FV	5	FV
pouvoir	[pø]	[pø]	[puv]	[puvõ] [puvɛ]	[pœv]	[pœv]	[pur]	[pure]	[puis]	[puis]
vouloir	[vø]	[vø]	[vul]	[vulõ] [vulɛ]	[vœl]	[vœl]	[vud]	[vudre]	[vœj]	[vœj]

Tableau 13 : Les cinq bases des verbes *pouvoir* et *vouloir*

- 6) **Les verbes à 6 bases** : dans ce groupe des verbes à six bases, on recense les verbes *faire* et *aller* qui là encore permettent de construire des périphrases (*aller/faire + infinitif* pour l'expression du futur et du causatif). Précisons que dans la présentation de J. Dubois, les verbes à 5 et 6 bases sont réunis car les similitudes entre *avoir* et *aller* sont mises en avant (p. 64).

Verbes	1	FV	2	FV	3	FV	4	FV	5	FV	6	FV
faire	[fɛ]	[fɛ]	[fet]	[fet]	[fõ]	[fõ]	[fəz]	[fəzõ] [fəzɛ]	[fər]	[fəre] [fəre]	[fas]	[fas]
aller	[vɛ]	[vɛ]	[va]	[va]	[al]	[alõ] [alɛ]	[võ]	[võ]	[ir]	[ire] [ire]	[aj]	[aj]

Tableau 14 : Les six bases des verbes *faire* et *aller*

- 7) **Le verbe être avec 7 bases** : J. Dubois (1967) considère que le verbe *être* possède sept bases en langue courante et neuf bases en langue soutenue si l'on rajoute la base du passé simple [fy] et celle du subjonctif imparfait [fys]. *Être* est donc le verbe qui possède le plus grand nombre de variations de sa base, ce qui s'explique par son usage très élevé (à l'écrit comme à l'oral), et vice-versa.

1	FV	2	FV	3	FV	4	FV	5	FV	6	FV	7	FV
[sɥi]	[sɥi]	[ɛ]	[ɛ]	[sɔm]	[sɔm]	[sõ]	[sõ]	[et]	[ete]	[sər]	[səra] [səre]	[swa]	[swa]

Tableau 15 : Les sept bases du verbe *être*

Plusieurs critiques ont été formulées à l'encontre de ce classement. D'une part, les analogies sont peu opératoires. Par exemple, à l'intérieur d'un même groupe, on recense *savoir* et *prendre* (4 bases) ; les infinitifs en tant que référent lexical du verbe (cf. dans les dictionnaires) sont

³⁷ Pour éviter la surcharge du tableau, nous omettons le mot *base* des entêtes des colonnes grisées.

différents et la distribution des diverses bases est distincte. En effet, la même base [sav] apparaît dans [savõ] (P4) et [sav] (P6) alors qu'aux mêmes personnes de conjugaison, la base de *prendre* varie : [prənõ] (P4) et [prɛn] (P6). Comme le signalent S. Meleuc et N. Fauchart, « le fait d'avoir le même nombre de bases (orales) en alternance ne garantit aucunement un parallélisme des divers paradigmes » (1999, p. 60). D'autre part, du point de vue des tiroirs grammaticaux, l'ensemble des bases d'un même verbe est présenté sur le même plan, sans aucune hiérarchisation (Pouradier Duteil, 1997, p. 72). F. Pouradier Duteil (1997) propose alors d'y remédier en distinguant trois groupes morphologiques : le groupe du présent, du futur et du passé.

1.2.2.2.2. Le classement selon les thèmes du verbe (Pouradier Duteil, 1997)

La typologie de F. Pouradier Duteil (1997) s'éloigne de l'approche par bases de J. Dubois (1967) car elle pose le groupe morphologique du présent comme principale porte d'entrée. A partir des thèmes du verbe au présent de l'indicatif, l'auteure distingue alors cinq classes principales de verbes (Pouradier Duteil, 1997, p. 71) :

- 1) les verbes à thème unique vocalique qui correspondent à une forme de thème court (*créer* - [kre], *voir* - [vwa], *fuir* - [fu], etc.) ;
- 2) les verbes à thème unique consonantique qui correspondent à une forme de thème long (*courir* - [kur], *appeler* - [apəl], *écouter* - [ekut], etc.) ;
- 3) les verbes à deux thèmes sans variation vocalique (*finir* - [fini]/[finis], *interdire* - [ɛ̃tɛrdi]/[ɛ̃tɛrdiz], etc.) ;
- 4) les verbes à deux thèmes avec variation vocalique (*peindre* - [pɛ̃]/[pɛɲ], *boire* - [bwa]/[bu], *asseoir* - [asje]/[asɛ], etc.)
- 5) les verbes irréguliers.

A l'intérieur de ces classes principales, elle considère des classes secondaires et des sous-classes en fonction des radicaux du futur et du passé. Cela constitue une seconde différence avec l'approche par bases :

Cette dernière forme de classement [le classement d'après les bases] prend en compte à un seul niveau et sans distinction toutes les formes et variations du radical (au présent, au futur et au passé). Le classement par thèmes au contraire est hiérarchisé : il établit des classes à partir du présent, puis, à l'intérieur de celles-ci, des sous-classes en fonction du type du futur, et enfin du type de passé. (Pouradier Duteil, 1997, p. 72)

Nous exposons sous la forme d'un tableau le contenu de chacun des groupes morphologiques établis par F. Pouradier Duteil (1997) :

	<i>CLASSE PRINCIPALE</i>	<i>CLASSE SECONDAIRE</i>	<i>SOUS-CLASSE</i>
GROUPE MORPHOLOGIQUE	PRESENT	FUTUR	PASSE
TEMPS GRAMMATICaux	Indicatif présent Indicatif imparfait Subjonctif présent Impératif Participe présent	Indicatif futur Conditionnel présent Infinitif	Passé simple Subjonctif Imparfait Participe passé

Tableau 16 : Les groupes morphologiques selon F. Pouradier Duteil (1997)

Afin de mieux saisir les particularités de la classification par thèmes, prenons l'exemple du verbe *voir*. Pour J. Dubois, il relève du groupe des verbes à trois bases ([vwa], [vwaj] et [ver]) et pour F. Pouradier Duteil, il appartient à la classe des verbes à thème unique ([vwa]). Indépendamment du radical futur [ver] qui relève d'un sous-classement chez F. Pouradier Duteil, cette dernière considère que le son [j] dans [vwaj] tel que pour les formes [vwajō] [vwajɛ] [vwajiō], est un son intercalaire qui ne relève pas de la base. Il s'agit en d'autres termes d'une « variation régulière de prononciation » (*ibid.*, p.18) qui transforme la succession de deux phonèmes vocaliques [wa] et [ō], [ɛ] ou [jō] par l'ajout intervocalique de la semi-consonne [j]. Elle précise par ailleurs que « les verbes à deux thèmes ont en règle générale le thème long à la 6^e personne du présent, ce qui n'est pas le cas pour les verbes à /j/ intercalaire » (*ibid.*, p.21). En effet, comme le montre le tableau ci-après, le verbe *voir* maintient son thème court à P6 : *voient* [vwa] et non [vwaj] tel qu'on peut parfois l'entendre³⁸.

Temps	Personne	Thème long			S. i.	Marques	
		Thème court		C.		2	3
		Tronc	V.				
Ind. Prés.	1,2,3,6	v	wa				
	4	v	wa		j		ɔ
	5	v	wa		j		e
Ind. Impf.	1,2,3,6	v	wa		j	ɛ	
	4	v	wa		j	j	ɔ
	5	v	wa		j	j	e
Subj. Prés.	1,2,3,6	v	wa				
	4	v	wa		j	j	ɔ
	5	v	wa		j	j	e
Partic. Prés.:		v	wa		j	ā	

Tableau 17 : Le verbe *voir* selon l'approche par thèmes de F. Pouradier Duteil (1997, p.100)

Dans le tableau ci-dessus³⁹, on distingue au centre les thèmes court (vocalique) et long (consonantique), tous deux composés du tronc [v] que l'on retrouve dans tous les paradigmes

³⁸ Notons tout de même que *voient* prononcé [vwaj] provient d'un raisonnement logique du locuteur, calqué sur le fonctionnement des verbes à deux thèmes.

³⁹ Dans son ouvrage, deux autres tableaux suivent celui-ci afin d'exposer le fonctionnement du verbe pour les groupes du futur et du passé. Pour illustrer notre propos, seul le groupe morphologique du présent nous intéresse ici.

conjugués du verbe *voir* et à droite, les marques de temps (colonne « marques 2 ») et de personne (colonne « marques 3 »). La particularité du traitement par les thèmes de F. Pouradier Duteil réside dans la colonne S.i (son intercalaire) située entre les thèmes et les marques ; l'auteur a fait le choix d'exclure ce morphophonème de la base. On remarque aussi l'organisation du tableau selon les divers tiroirs du présent d'une part et les personnes d'autre part (la mise en avant de la prononciation identique de P1, P2, P3 et P6 ici concernant le verbe *voir*⁴⁰).

1.2.3. Le caractère (ir)régulier d'une forme verbale

Après avoir détaillé les caractéristiques morphologiques du verbe, il s'agit maintenant de s'interroger sur les critères qui permettent de qualifier un verbe comme étant irrégulier. Commençons d'abord par définir ce qu'est une forme régulière pour ensuite approcher les diverses formes d'irrégularités. Nous posons comme point de départ que le système verbal du français possède un ensemble fixe de désinences grammaticales correspondant aux morphèmes de mode/temps et de personne qu'il s'agit de rattacher à la base ou au radical du verbe. Une des deux opérations pour conjuguer un verbe consiste donc à accoler la désinence appropriée à la base ou au radical du verbe choisi. L'autre opération relève de la sélection de la base qui pour certains verbes est simple puisqu'uniforme (*chant-* [ʃãt] ou *conclu-* [kõkly]) mais pour d'autres verbes qui plus est fréquents, le radical présente un ou plusieurs allomorphes.

1.2.3.1. Les descriptions sur la morphologie naturelle du français

Les descriptions sur la morphologie naturelle du français (Bonami & Boyé, 2003 ; Bonami, Boyé, Giraud & Voga, 2008 ; Boyé, 2000, 2011) considèrent qu'un verbe est dit régulier lorsque toutes ses formes fléchies se construisent sur un seul et même radical. Elles retiennent alors trois critères d'irrégularités :

- une désinence irrégulière,
- la défection (une personne de conjugaison non pourvue),
- la supplétion (la variation du radical).

La représentation de l'un ou de l'autre de ces critères n'a pas le même poids dans la conjugaison française. En effet, la désinence irrégulière ne concerne que trois verbes : *être* (*sommes*), *faire* (*faites*) et *dire* (*dites*) et les lacunes de conjugaison (la défection) ne touchent que quelques verbes dont *falloir*, certains verbes liés à la météorologie (*pleuvoir*, *verglacer*, etc.) ou des verbes peu usuels (*frir*, *clore*, *gésir*, etc.). En somme, ce sont les variations du radical qui constituent la

⁴⁰ Nous aurions pu aller plus loin en développant les règles morphophonologiques qui expliquent les variations allomorphiques de la base du verbe. Rappelons cependant que notre propos n'est ni de montrer les combinaisons phonologiques du français ni de retracer l'évolution de la langue mais bien de relever ce qui fait de la morphologie verbale une caractéristique complexe du verbe en synchronie.

majeure source d'irrégularités ; dans ce cas, l'irrégularité « consiste à utiliser des thèmes différents dans différentes zones [du] paradigme » (Bonami & Boyé, 2003, p. 107).

1.2.3.2. Le lien entre fréquence du verbe et irrégularité

La plupart des verbes du français ne sont pas concernés par la variation de leur base mais il s'avère que les verbes touchés occupent la tête du classement des listes de fréquence. Donnons à titre d'exemples quelques listes de fréquences reconnues que nous allons ensuite brièvement présenter :

- *l'Élaboration du français fondamental* (Gougenheim, Michéa, Rivenc & Sauvageot, 1964),
- *Le dictionnaire des fréquences du Trésor de la langue française* (Centre de recherche pour un trésor de la langue française (Nancy), 1971),
- *Le Corpus de référence du français parlé* (Roubaud & Equipe Delic, 2004),
- La liste *Eduscol* réalisée par le lexicographe E. Brunet (s. d.).

L'Élaboration du français fondamental est un corpus d'enregistrements oraux (des conversations) recueillis entre 1950 et 1960 par l'équipe du CREDIF (Centre de recherche pour l'étude et la diffusion du français). Le *Français fondamental* d'abord nommé *Français élémentaire* est un corpus qui contient 312 000 mots recueillis auprès de 275 individus, entre 1951 et 1954. Ce projet n'a pas eu le même succès que le *Basic English* publié en 1930 (développement tardif du projet par rapport aux Anglais, réticences des puristes en France face à la langue parlée, etc.) (Blanche-Benveniste, 2008). Il a tout de même eu une influence importante dans l'enseignement du FLE comme l'écrit C. Cortier :

cette liste de mots et d'indications grammaticales élaborées dans une perspective de diffusion internationale et de démocratisation de l'enseignement du français (...) s'avéra également une étape capitale dans l'histoire des outils et des appareillages didactiques pour les langues et notamment pour les travaux relatifs à la sélection des éléments des langues à enseigner et à leur progression. (2006, p. 9).

Quant à la liste de fréquence du *Trésor de la langue française* établie par les chercheurs de l'Université de Nancy, il s'agit d'un corpus d'écrits littéraires et périodiques du XIX^e et XX^e siècles. Le *Corpus de référence du français parlé* est une banque de données orales (environ 400 000 mots) recueillies entre les années 1990 et 2000 à partir de diverses situations de communication, produites dans différentes villes françaises. Enfin, la liste de fréquence *Eduscol*, établie par E. Brunet, présente une liste de 1500 mots que les élèves de l'école primaire sont capables de lire et comprendre (cf. Annexe 1, p. 283).

Si l'on prend le *Corpus de référence du français parlé*, les cinq verbes les plus fréquents sont *être* (26 541 occurrences), *avoir* (23 133 occ.) et loin derrière, *faire* (6 413 occ.), *dire* (5 150 occ.) et *devoir* (3 726 occ.). Leurs nombreuses variations morphologiques ont été montrées plus haut (cf. p. 36 et 37). C. Blanche-Benveniste précise que ces verbes sont polysémiques et qu'ils présentent

de multiples usages grammaticaux du point de vue des constructions syntaxiques, de l'expression temporelle et des modalités : *je le fais travailler* (construction syntaxique), *je vais travailler* (futur proche), *il a dû se tromper* (modalité) (2002b, p. 18).

De plus, « ces verbes sont les seuls à utiliser presque totalement l'ensemble de leurs formes conjuguées disponibles (c'est-à-dire un maximum de 45) : 35 pour *avoir*, 31 pour *être* et 30 pour *aller* » (*ibid.*) à l'inverse des verbes de fréquences moyenne (*partir, mettre, passer*), basse (*accepter, éclater, partager*) ou faible (*justifier, venger*) qui eux occupent principalement les formes de l'infinitif, du participe passé et de la 3^e personne du présent de l'indicatif (*ibid.*). Retenons dès lors que plus la fréquence d'usage du verbe augmente, plus son occupation des « postes de conjugaison » augmente (Blanche-Benveniste & Adam, 1999), tout comme sa polysémie lexicale ainsi que ses variations formelles. Si l'on prend les verbes *voir* et *scruter*, le premier est fréquent, diverses formes conjuguées apparaissent dans les usages, il possède plusieurs allomorphes de sa base et il est polysémique (il suffit de comparer les définitions du dictionnaire pour s'en rendre compte). A l'inverse, le second est peu fréquent, il y a donc logiquement moins de diversité dans les formes conjuguées, il est régulier et sémantiquement plus précis (Blanche-Benveniste, 2002b, p. 20).

1.2.3.3. Les formes verbales irrégulières dans une perspective didactique

Dans une perspective d'enseignement/apprentissage de la langue, il est difficile de considérer comme irrégulier tout verbe qui présente une variation de sa base. J. Gardes-Tamine précise d'ailleurs à ce sujet que :

les verbes considérés traditionnellement comme irréguliers peuvent être appelés ainsi, non parce qu'ils présentent plusieurs radicaux, ce qui est conforme à la morphologie du verbe en général, mais parce que ces radicaux ne sont pas prévisibles, comme la forme *sache* [saj] du verbe *savoir* dont la forme de base est [sav]. (1982, p. 44)

M. Gouvard va également dans ce sens en définissant les bases idiosyncrasiques comme « toute base qui, suite à une évolution spécifique, se démarque des procédures d'élargissement (...) et de variation vocalique des autres bases d'un même verbe » (2004, p. 14). Par exemple, la base du verbe *voir* possède trois allomorphes : [vwa], [vwaj] et [vɛr], cette dernière constituant une base particulière difficilement déductible en synchronie, que l'on retrouve à l'indicatif futur et au conditionnel.

Ce sont les préconisations de F. Pouradier Duteil (1997) et de P. Le Goffic (1997) qui nous semblent les plus transposables à l'enseignement du FLE. En effet, dans la typologie de F. Pouradier Duteil, les verbes irréguliers ne concernent que le groupe morphologique du présent. Selon elle, un verbe est dit irrégulier si :

- les formes du singulier (P1, P2, P3) ne sont pas identiques à l'oral (*être* [sɥi], *avoir* [ɛ] et *aller* [vɛ]).

- une anomalie apparaît au niveau des désinences (*faire* [fet], *être* [sɔm], *dire* [dit]),
- la formation des temps dérivés du présent engendré à partir de P6 – impératif et subjonctif présent – est impactée (*vouloir* [vœje], *savoir* [saʃ], *être* [swa], *avoir* [ɛ] et *valoir* [vaj], *vouloir* [vœj], *pouvoir* [puis], *faire* [fas], *avoir* [ɛ], *être* [swa], *aller* [aj]).

Ainsi, les verbes irréguliers sont au nombre de dix : *être, avoir, aller, faire, dire, savoir, valoir, vouloir, pouvoir, valoir*. On retrouve ces mêmes verbes chez P. Le Goffic qui précise les tiroirs verbaux auxquels ces verbes présentent une ou plusieurs irrégularités (1997, p.32) :

- l'indicatif présent : *être, avoir, aller, faire, dire*
- l'indicatif imparfait : *être*
- l'impératif présent : *être, avoir, aller, faire, dire, savoir, vouloir*
- le subjonctif présent : *être, avoir, aller, faire, savoir, vouloir, pouvoir, valoir, falloir*
- le participe présent : *être, avoir, savoir*.

Synthèse du chapitre 1

Dans ce chapitre, nous avons mis au jour les caractéristiques syntaxiques et morphologiques du verbe. Comme l'indique F. Torterat, « la catégorie verbale présente des spécificités qui sont autant liées aux manières dont les verbes se forment, qu'à celles dont ils se construisent et dont ils prennent part à la production du sens » (2016, p. 64). Pour ce qui est de la **syntaxe**, C. Fuchs écrit que « le verbe est l'une des catégories les plus difficiles à maîtriser pour un apprenant, du fait des interactions complexes entre la syntaxe (les constructions du verbe) et la sémantique (les types d'actants et les sens du verbe) » (2015, p. 154). Nous avons alors décrit la syntaxe du verbe en prenant appui sur les descriptions binaires d'une part et la valence verbale d'autre part. Le modèle **valenciel** est particulièrement intéressant dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE car considérer l'axe syntagmatique en répertoriant les combinaisons syntaxiques du verbe, c'est se focaliser sur le sens du verbe dans l'usage (Csécsy, 1970). Pour ce qui est des descriptions **binaires**, elles mettent en avant que la maîtrise de la phrase simple est fondamentale afin de pouvoir accéder à l'élaboration de phrases plus complexes par l'expansion des groupes ou de la phrase. Pour conclure sur la syntaxe du verbe, nous reprenons les mots de V. Fuchs et S. Meleuc qui insistent sur l'importance de la phrase et des contraintes distributionnelles du verbe :

Apprendre à former des phrases dans une langue, c'est d'une part intégrer un certain schéma global admissible, un certain ordre fondamental des mots, une certaine répartition-type des éléments grammaticaux, et c'est d'autre part savoir placer dans ce cadre formel régulier les éléments nominaux spécifiés que le verbe autorise, et jusqu'aux choix fins qu'imposent les diverses constructions possibles pour un même verbe. (2004, p. 19)

Au niveau **morphologique**, le verbe est la catégorie qui varie le plus dans la langue française même s'il faut distinguer avant toute chose les versants écrit et oral de la morphologie verbale car l'orthographe du français tend à masquer les régularités du système verbal. Du côté du **suffixe désinentiel**, rappelons qu'il est composé d'une marque de mode/temps et d'une marque de personne. Si les marques de mode/temps sont globalement perceptibles à l'oral, les marques de personne le sont beaucoup moins ; seules les marques [ø] (P4) et [e] (P5) sont audibles. Dès lors, les paradigmes verbaux sont composés d'homophones (cf. Tableau 2 p.28) que la langue distingue par la présence des pronoms personnels d'une part et de morphogrammes grammaticaux d'autre part (cf. Tableau 3 p.31). C'est donc du côté de l'écrit que la complexité morphologique apparaît même si nous retenons avec P. Le Goffic (1997) que les marques de personne sont identiques pour la très grande majorité des verbes. Concernant les **variations lexicales**, la fréquence d'usage du verbe et l'allomorphie de sa base sont étroitement liées autrement dit, plus un verbe est usuel, plus ses variations lexicales sont nombreuses ; c'est d'ailleurs à ce niveau que l'irrégularité apparaît principalement.

Précisons par ailleurs qu'il nous a semblé important d'accorder un espace théorique considérable au fonctionnement morphologique du verbe afin d'être suffisamment outillée face à l'observation des pratiques grammaticales *in vivo* car comme le déclare S.-G. Chartrand :

il y a des pans importants de ce qui se fait à l'école aujourd'hui qui s'enseignent à peu près de la même façon qu'il y a 50 ou 150 ans. Je prends l'exemple de l'enseignement de la conjugaison, qui n'a pas bougé d'un iota parce que les didacticiens du français n'ont pas fait leur travail, n'ont pas pris le temps d'étudier cet objet⁴¹. (2016, p. 19)

Enfin, nous avons également mis au jour les caractéristiques conceptuelles des différents constituants de la forme verbale. Nous retenons principalement que le verbe indique le **temps**, ce dernier renvoyant à l'époque dans laquelle prend place le procès (passé, présent ou futur) et à la façon dont celui-ci est perçu par le locuteur-scripteur (la représentation aspectuelle). Il est difficile d'associer une valeur unique à chaque temps grammatical car selon le contexte, il indique une modalité, une temporalité et une vision singulières ; la forme verbale ne peut donc être significativement appréhendée que par ce qui l'entoure.

Après avoir brossé le portrait linguistique du verbe, nous allons à présent regarder notre objet du point de vue de l'acquisition des langues afin d'identifier comment l'apprenant de FLE s'approprié les caractéristiques formelles et conceptuelles du verbe.

⁴¹ Nous ne remettons pas nécessairement en cause le travail des didacticiens ; nous pensons effectivement au groupe *Episteverb* dont les travaux ont considérablement fait avancer la réflexion sur la problématique du verbe dans l'enseignement/apprentissage de la langue française (Gourdet, 2009 ; Gourdet & Roubaud, 2016 ; Lepoivre-Duc & Ulma, 2010 ; Roubaud & Sautot, 2014 ; Ulma, 2012). Nous pensons plutôt que les résistances au changement proviennent des représentations et des connaissances des enseignants sur l'objet-verbe ; nous y reviendrons dans la troisième partie.

Chapitre 2 - L'acquisition du verbe en français langue étrangère

Les recherches sur l'acquisition des langues étrangères (désormais RALE) ont pour objectif d'identifier des stades acquisitionnels et d'expliquer le développement de l'interlangue⁴² des apprenants, que ce soit en milieu guidé ou non (Noyau, 1997, 2003 ; Noyau & Vasseur, 1986), en langue maternelle (Bassano, 2008, 2010) ou étrangère (Véronique, 2009, 2014), par rapport à des éléments spécifiques de la langue. Elles s'intéressent uniquement à « la partie *émergée* de la connaissance en langue » (Salins, 2000, p. 424) autrement dit à la performance du locuteur-apprenant (Chomsky, 1955), à ce qu'il dit ou écrit en tenant compte aussi selon les recherches, des données langagières qui lui sont fournies dans l'input⁴³.

La dynamique de l'acquisition d'une langue étrangère peut être comprise en la considérant, plus que comme l'accroissement d'un répertoire linguistique, comme le fait de restructurations successives, et ces restructurations à leur tour peuvent être envisagées comme des modifications successives du poids respectifs de différents niveaux d'organisation linguistique – de différents types d'indices – dans le traitement du langage par le locuteur apprenant. (Noyau, 2001, paragr. 2)

Les RALE postulent que tout apprenant de langue étrangère, qu'il soit en immersion ou en milieu guidé, suit approximativement les mêmes étapes : « il s'agit de dégager l'ordre spécifique selon lequel, en règle générale, les unités et les fonctionnements grammaticaux (entre autres) de la langue cible sont maîtrisés » (Véronique, 2017, paragr. 5).

Ces recherches ont mis en avant divers facteurs liés au verbe et à ses caractéristiques, susceptibles d'orienter l'enseignement/apprentissage du verbe en français langue étrangère (Michot, 2014 ; Véronique, 2014). Dans ce chapitre, nous traiterons de l'acquisition des caractéristiques morphologiques et conceptuelles du verbe (cf. 2.1). Nous nous intéresserons également à l'influence de la L1 et de l'environnement de l'apprenant sur l'acquisition de la langue étrangère (cf. 2.2).

⁴² « This concept [interlanguage - IL] validates learners' speech, not as a deficit system, that is, a language filled with random errors, but as a system of its own with its own structure. This system is composed of numerous elements, not the least of which are elements from the native language (NL) and the target language (TL). There are also elements in the IL that do not have their origin in either the NL or the TL. These latter are called new forms and are the empirical essence of interlanguage. What is important is that the learners themselves impose structure on the available linguistic data and formulate an internalized system » (Gass & Selinker, 2008, p. 14).

⁴³ L'*input* désigne les données langagières auxquelles sont exposés les locuteurs-apprenants, que ce soit en milieu d'acquisition guidée (la classe) ou non guidée (en immersion).

2.1. L'impact des caractéristiques du verbe français

L'exploitation des données recueillies dans le cadre du projet ESF⁴⁴ a montré que le développement du lexique verbal est plus tardif et complexe que celui du lexique nominal. En effet, la structuration acquisitionnelle des locuteurs allophones (en immersion dans le pays de la langue-cible), s'organise d'abord autour d'énoncés nominaux désignant des entités (objets et personnes), tout comme pour le développement du langage chez les enfants, « avant de s'enrichir d'un stock lexical de désignations de procès » (Noyau, 2003, p. 800).

L'hypothèse de l'aspect lexical développée par R. W. Andersen (1991) puis affinée par M.-E. Michot et M. Pierrard (2016) montre le lien étroit entre le développement lexical et le développement morphologique de l'interlangue. Cela fait écho à l'hypothèse de la « masse lexicale critique » développée dans les travaux portant sur l'acquisition de l'anglais langue première (Bates, 1999 ; Marchman & Bates, 1994) et du français langue première (désormais FL1) (Bassano, 2008, 2010). Ces études mettent en avant que le développement grammatical dépend du développement lexical ; précisément, la grammaticalisation du verbe ne peut s'opérer qu'à partir du moment où le stock des mots-verbes est suffisamment grand et diversifié.

Si l'on s'appuie sur les niveaux du CECRL, il semble que la morphologie verbale du français s'acquiert progressivement, d'abord par le marquage du nombre puis par le marquage du temps, et cela jusqu'au niveau B1 (Véronique, 2014, p. 37). Ces deux stades acquisitionnels sont à mettre en relation avec notre terrain de recherche car les situations de classe observées relèvent des niveaux A2 et B1.1. Suivant ces stades d'acquisition selon lesquels la morphologie verbale serait achevée au niveau B1, les étudiants auxquels font face les enseignantes devraient donc être en demande de savoirs, explicitement (par leurs questions) ou implicitement (par leurs besoins) sur la composition de la forme verbale.

2.1.1. Marquage de l'accord verbal

L'accord verbal, autrement dit la marque de personne et de nombre, est une trace du processus d'acquisition du français par des locuteurs-apprenants étrangers. Les études qui s'y intéressent (Bartning & Schlyter, 2004 ; Granget, 2005) ont montré que pour l'accord du verbe à P6, la marque écrite *-nt* est intériorisée dès les débuts de l'apprentissage. Toutefois, l'accord est souvent oublié lorsque le sujet contient un quantifieur tel que *beaucoup de* ou un déterminant ordinal comme un nombre (Véronique, 2009, p. 296). Pour ce qui est des variations de la base, elles sont tardivement maîtrisées et cela, à l'écrit comme à l'oral (Michot, 2014). Un apprenant d'un niveau avancé pourra encore trébucher sur une de ces formes. Cela s'explique entre autres par le fait que ces formes

⁴⁴ « Le programme européen de la Fondation Européenne de la Science (European Science Fondation = ESF) a étudié conjointement dans cinq pays l'acquisition initiale d'une langue étrangère chez des adultes locuteurs de dix couples langue source (LS) – langue cible (LC) » (Noyau, 1997, p. 223).

fléchies (par exemple *prennent, viennent, mettent*, etc.) sont rares dans l'input de la classe (Véronique, 2009, p. 175).

Concernant les formes supplétives des verbes *être (sont), avoir (ont), aller (vont) et faire (font)*, elles sont, à l'inverse des formes précédentes, rapidement intériorisées du fait de leur haute fréquence d'usage dans une communication de nature quotidienne. D. Véronique précise qu'« elles apparaissent comme des formes dénuées d'informations temporelles, très flexibles, pouvant s'insérer dans un énoncé qui exprime une situation présente, mais également une situation future ou encore passée » (*ibid.*, p.295).

L'acquisition de la morphologie d'accord peut être conçue comme un processus dynamique au cours duquel l'accord avec le sujet s'étend à partir d'un noyau de verbes auxiliaires fréquents et irréguliers, à un ensemble de verbes lexicaux, réguliers et fréquents puis irréguliers et de plus faible fréquence. (*ibid.*, p.178)

Ainsi, l'accord est premièrement marqué sur les verbes auxiliaires au sens large (incluant les semi-auxiliaires et les modaux), du fait de leur haut rendement communicatif, et cela malgré leurs fortes variations structurelles. Quant aux verbes lexicaux (autrement dit distincts des verbes-auxiliaires), ils constituent le second ensemble de verbes : l'accord verbal porte d'abord sur des verbes fréquents et réguliers (sans variation formelle de leur base) tels *trouver, donner, parler, aimer*, etc. et deuxièmement les verbes peu fréquents et irréguliers (avec variation de leur base) comme *éteindre* ou *plaindre*⁴⁵.

2.1.2. Emploi conceptuel des verbes et marquage temporel

Les acquisitionnistes relèvent que tant les enfants natifs comme les adultes allophones ont massivement recours, en début d'acquisition, à des « verbes nucléaires » (Viberg, 2002 cité par Noyau, 2005) qui « permette[nt] d'instancier lexicalement, par une unité fréquente et peu spécifiée, chaque grand domaine sémantique » (Noyau, 2005, paragr. 2) ; les locuteurs répondent ainsi à leurs besoins de communication en usant de la « plasticité sémantique » (*ibid.*) de ces verbes qui actualisent des notions de sens fondamentales comme *prendre* et *mettre* pour la manipulation, *aller* pour le mouvement, *faire* pour l'activité, etc. (*ibid.*).

Pour ce qui est de la temporalité, l'apprenant de FLE sait déjà l'exprimer dans sa L1 mais il doit apprendre les marques verbo-temporelles du français et leur donner une valeur aspecto-temporelle (Noyau, 2001). Au début, l'expression aspecto-temporelle se réalise autrement que par la désinence verbale ; C. Noyau déclare à ce sujet que :

la morphologie temporelle (...) constitue un problème d'acquisition difficile à résoudre par les apprenants de langue étrangère, puisque la flexion temporelle apparaît (en tant que telle, avec des fonctions sémantiques) très tard par rapport aux autres types de moyens linguistiques de référence temporelle. (1997, p. 226)

⁴⁵ Les verbes sont donnés à titre d'exemples en lien avec leur fréquence d'usage telle qu'indiquée dans la liste de fréquence EDUSCOL (cf. Annexe 1, p. 283).

En effet, la temporalité peut s'actualiser soit par divers procédés discursifs comme la production d'une succession chronologique d'événements, le recours au discours direct ou à des informations contextuelles partagées par les interactants, soit par divers procédés lexicaux, notamment des adverbes qui indiquent un rapport d'antériorité (*après, avant, déjà*, etc.) ou des expressions temporelles telles que *l'autre jour* ou *tous les jours* qui renvoient respectivement au passé et à l'itération (Noyau & Vasseur, 1986 ; Véronique, 2009).

Lorsque le marquage verbo-temporel est réalisé, il porte d'abord sur les auxiliaires puis se généralise ensuite aux verbes lexicaux. Regardons de plus près l'acquisition des temps verbaux : le présent de l'indicatif apparaît rapidement dans l'interlangue. On peut supposer que sa plasticité temporelle permettant de référer à plusieurs époques, facilite son emploi. Le futur périphrastique (*aller + infinitif*) précède le futur simple et apparaît conjointement au passé composé ; ce dernier est utilisé avant l'imparfait. Pour ce qui est des temps du passé, M.-E. Michot et M. Pierrard indiquent que :

dans un premier stade, les formes de la conjugaison du passé se limitent au passé composé qui est par conséquent souvent suremployé à des contextes où devraient apparaître des formes de l'imparfait. L'imparfait s'impose ensuite progressivement, d'abord avec les verbes *être* et *avoir* et plus tard avec les autres verbes lexicaux. Le plus-que-parfait est la conjugaison du passé qui surgit en dernier lieu dans l'interlangue des apprenants FL2. (2016, p. 2)

Outre le recours au passé composé au détriment de l'imparfait en début d'acquisition, l'imparfait serait qui plus est, facilement porté par les auxiliaires et plus largement par des verbes atéliques⁴⁶. Nous rappelons que les verbes atéliques se réfèrent à des verbes qui expriment un état (pouvoir, aimer) ou une activité non bornée (écrire, chanter). Au contraire, le passé composé serait davantage marqué sur des verbes téliques indiquant un accomplissement (lire un article) ou un achèvement (éclater). Les apprentis-locuteurs fusionneraient alors la charge lexicale du verbe avec la charge grammaticale prototypique du temps verbal : l'imparfait indiquant des procès non bornés dans le passé, serait associé aux verbes exprimant intrinsèquement une durée et le passé composé indiquant une action accomplie, avec des verbes sémantiquement bornés.

Ainsi, pour ce qui est de l'imparfait en français langue étrangère, l'acquisition de ses emplois peut être retardée si l'input, dans les tâches proposées en classe par exemple, contient majoritairement des verbes téliques (verbes d'accomplissement ou d'achèvement) (Véronique, 2009, p. 191). Par rapport à ces deux temps du passé, le point de vue acquisitionniste propose de « distinguer deux stades de développement avancé selon que les apprenants emploient le passé composé et l'imparfait de façon restreinte ou avec un large répertoire de verbes » (*ibid.*, p.201).

Toujours concernant les temps du passé, l'hypothèse discursive (Hopper, 1979) met en avant que les apprenants distingueraient deux plans : le premier plan et l'arrière-plan du discours. Comme nous le verrons plus loin, on retrouve ces termes (premier et arrière-plan) dans les

⁴⁶ On retrouve cette hypothèse dans les études de C. Noyau (2001) sur des locuteurs en immersion.

discours d'une enseignante pour marquer la distinction d'usage entre le passé composé et l'imparfait. L'hypothèse discursive est la suivante :

ce principe discursif de séparation d'un arrière-plan et d'un premier plan constitue, selon cette hypothèse, un indice décisif pour l'emploi des temps en français. Dans un récit ancré au passé, le passé composé, temps perfectif, permet d'encoder des événements de la trame et l'imparfait, le temps imperfectif, permet d'encoder des événements de l'arrière-plan. (Véronique, 2009, p. 192)

Ainsi, le marquage temporel permettrait de dissocier des faits relevant d'une trame narrative principale (premier plan) des faits plutôt secondaires (arrière-plan) (*ibid.*).

Après avoir traité des facteurs d'acquisition liés aux caractéristiques portées par le verbe, il s'agit maintenant de regarder d'autres variables, cette fois externes au verbe, qui jouent également un rôle dans l'appropriation du verbe par l'apprenant de FLE.

2.2. L'impact des caractéristiques de l'apprenant et de son environnement

2.2.1. La langue première de l'apprenant

Plusieurs études réalisées sur les interlangues d'apprenants de FLE avec des langues premières (L1) différentes, montrent que ces dernières influent sur l'acquisition du verbe aux niveaux morphologique et conceptuel⁴⁷. Du point de vue morphologique, il apparaît que les apprenants de FLE suédois marquent tardivement l'accord verbal en raison entre autres de l'absence d'accord verbal dans leur L1 (Agren, 2005). En effet, en suédois, c'est le pronom personnel qui porte les marques de la personne. A l'inverse, les apprenants de FLE allemands intègreraient rapidement cette marque étant donné qu'on retrouve un fonctionnement similaire au français (pronom personnel + forme verbale) (Granget, 2005). Qu'en est-il de la langue chinoise pour laquelle les variations morphologiques n'existent pas ? Le marquage de l'accord est effectivement facilité si l'apprenant a déjà appris, avant le français, une langue dont les formes varient morphologiquement (Leung, 2003).

Du point de vue conceptuel, l'étude des interlangues d'apprenants débutants de FLE polonais (Paprocka, 2003) a montré que des formes idiosyncrasiques apparaissaient dans leurs discours. Rappelons que la langue polonaise est une langue aspectuelle en ce que les verbes polonais sont morphologiquement porteurs d'une marque qui indique le caractère imperfectif (non borné) ou perfectif (borné) du procès. Les étudiants avaient en effet recours de manière surabondante à la tournure périphrastique *commencer à*, ce qui avait pour finalité d'indiquer une situation non terminée.

Par ailleurs, la L1 des apprenants aurait aussi une influence sur le rythme d'acquisition des temps verbaux. En effet, il semblerait que le passé composé soit formellement attesté dans les productions d'apprenants anglophones et polonophones après 80h de français mais ne serait adéquatement utilisé qu'après 280h de français pour les premiers et 650h pour les seconds (Véronique, 2009, p. 200). On constate donc que la proximité ou l'éloignement de la langue-source par rapport à la langue-cible, influence l'appropriation du temps verbal.

2.2.2. L'environnement homoglotte

L'environnement homoglotte renvoie à une situation où la langue-cible apprise par le locuteur-apprenant est également la langue du pays dans lequel il réside. Plusieurs éléments sont à mentionner concernant l'acquisition du verbe dans cet environnement. Tout d'abord, ce dernier favoriserait la prise de risque discursive des locuteurs-apprenants en ce qu'ils utiliseraient davantage de verbes irréguliers. De plus, l'accord verbal serait davantage marqué et entendu à

⁴⁷ Les recherches qui illustrent notre propos ont été extraites de l'ouvrage de D. Véronique (2009).

l'oral – par la variation de la base – qu'en contexte hétéroglotte. Un séjour en immersion soutient aussi le développement acquisitionnel au niveau des marques temporelles en ce que l'imparfait serait porté non seulement par des auxiliaires mais aussi par des verbes lexicaux. Nous avons alors vu qu'en début d'acquisition, l'imparfait était plus facilement appliqué à des verbes d'état ou auxiliaires. L'input apparaît donc plus riche en contexte homoglotte (Véronique, 2009), ce qui faciliterait un usage plus diversifié des verbes et des tiroirs verbaux.

2.2.3. Le milieu guidé

Au vu des caractéristiques de notre terrain de recherche, nous allons à présent regarder l'impact du milieu guidé sur l'acquisition des formes verbales du français. Nous préférons parler de milieu guidé plutôt que de milieu scolaire en ce que notre recherche ne prend pas place dans un établissement scolaire mais dans un établissement universitaire qui accueille des adultes.

Mentionnons d'abord qu'il existe des similitudes entre une situation d'acquisition guidée et une situation d'acquisition naturelle. On constate effectivement que les locuteurs-scripteurs, apprentis et apprenants, ont recours à des *chunks* qui sont des formules de la langue-cible intégrées d'un seul bloc ; par exemple [sepa] ou [jepa] pour *je ne sais pas* ou [kōprāpa] pour *je ne comprends pas* (*ibid.*). Par ailleurs, l'absence d'une morphologie verbale adéquate dans les discours est à relever pour les deux types de locuteurs-scripteurs.

Néanmoins, il semblerait que le guidage enseignant soit bénéfique pour plusieurs raisons. En effet, il permettrait d'accélérer le rythme acquisitionnel de l'apprenant, d'augmenter le degré de contrôle de ce dernier – l'autocorrection en serait une trace visible – et d'atteindre un plus haut niveau de maîtrise que celui qui n'aurait connu que l'acquisition naturelle (*ibid.*). Dans une situation d'immersion, l'input reçu par le locuteur-apprenti allophone est logiquement plus dense et par conséquent plus complexe à traiter que dans une situation de classe. Les messages qu'il reçoit dans les diverses situations de la vie quotidienne, lui parviennent la plupart du temps sans aménagement pouvant faciliter sa compréhension, notamment la segmentation du flux oral.

A l'inverse, les particularités du milieu didactique et de ses interactions sont telles qu'elles favorisent la réception de l'input. Par exemple, il est communément établi que l'enseignant adapte son discours au niveau de son groupe. Un autre élément facilitateur réside dans le découpage des éléments de la langue cible. Il ne s'agit pas de dire que les progressions adoptées dans les programmes ou manuels favorisent obligatoirement l'acquisition, preuve en est l'indicatif présent qui est souvent un des premiers temps enseignés et appris mais difficile à maîtriser dans sa morphologie, et cela même par un apprenant de niveau avancé. Néanmoins le découpage des contenus de la langue-cible est souvent connu des apprenants tel que le montre l'extrait suivant issu de notre corpus d'interactions didactiques :

Transcription Ca2

- 7 C (...) alors donc la semaine dernière on a parlé des souvenirs d'enfance notamment + d'accord donc on a parlé du passé + et on avait étudié un des temps du passé qui s'appelle + l'imparfait + (...)

L'enseignante expose clairement aux étudiants un élément de la langue-cible, le temps verbal de l'imparfait, qui a été enseigné la séance précédente. Il nous semble que la verbalisation du contenu linguistique permet aux étudiants de mieux cibler ce qui doit être appris et donc acquis.

Du point de vue des temps verbaux qui apparaissent dans l'input de la classe, il semblerait que le passé composé soit davantage utilisé que l'imparfait, ce qui expliquerait entre autres que le passé composé intervienne plus tôt dans les interlangues des apprenants. On peut également supposer que le passé composé soit un temps fréquemment attesté dans les usages du quotidien.

Les commentaires évaluatifs plus généralement appelés *feedbacks*, constituent une autre spécificité du milieu didactique. A ce sujet, D. Ayoun (2001) a montré que des explications métalinguistiques sur la construction et l'emploi du passé composé et de l'imparfait favoriseraient l'appropriation morphologique des deux temps mais que dans l'usage par les apprenants, cela ne serait bénéfique que pour le passé composé qui serait alors adéquatement utilisé. Pour ce qui est de l'imparfait, l'étude a dévoilé que des *feedbacks* incluant des explications sur son fonctionnement, ne permettaient pas d'élargir l'usage de l'imparfait à des verbes autre que des auxiliaires en début d'apprentissage. Pour que l'imparfait s'étende à une plus grande diversité de verbes, il semblerait alors que des reformulations correctives implicites soient préférables, sans recourir à des commentaires explicatifs.

Suite à ces constats, D. Véronique préconise de créer des dispositifs d'enseignement qui s'appuient sur les types de discours au travers desquels le verbe et sa morphologie sont traités dans des situations discursives (2014, p. 40). A cet égard, il tient compte des récents ancrages méthodologiques (approche communicative, perspective actionnelle) et propose la progression suivante :

Modules	Contenus
1	Verbes modaux (falloir, devoir, pouvoir), présentatifs (c'est) au présent
2	Accord en nombre dans les verbes réguliers et irréguliers
3	L'opposition temporo-aspectuelle : présent vs antérieur
4	La référence futur
5	L'imparfait et le passé composé dans les textes narratifs

Tableau 18 : Une progression d'enseignement du verbe fondée sur les recherches acquisitionnistes (Véronique, 2014, p. 41).

Il s'agit alors d'exposer l'apprenant à la modalisation qui permet à l'apprenant dès les prémises de son apprentissage d'avoir accès à des intentions de communication et à des effets de sens divers et variés. Du point de vue formel, ce sont des verbes très usuels dont on suppose

que l'utilisation favorisera l'appropriation de leurs variations lexicales. Ensuite, on retient que l'accord en nombre précède le marquage temporel (tel que l'ont montré les recherches acquisitionnistes susmentionnées) et que pour la temporalité, c'est la charge aspectuelle de l'accompli qui est traitée avant « la référence futur » et le dyptique imparfait/passé composé à l'intérieur de récits.

Synthèse du chapitre 2

Dans ce chapitre, nous avons mis au jour les résultats d'études sur l'acquisition du verbe et de ses caractéristiques morphologiques et conceptuelles. Nous avons vu que plusieurs facteurs influencent l'appropriation du verbe et de ses temps telles que la **fréquence** ou la **télicité** du verbe, la **L1** de l'apprenant ou encore la nature du **milieu** dans lequel celui-ci se trouve. Que faire de ces constats pour l'enseignement ? De manière générale, ces résultats questionnent non seulement les choix didactiques des enseignants mais plus largement aussi les prescriptions et certifications institutionnelles. Prendre en considération les facteurs d'acquisition précédemment exposés, pourrait faciliter l'enseignement/apprentissage du verbe en FLE.

D'abord, il faut préciser que s'intéresser au fonctionnement du verbe dans la **L1** de l'apprenant fournit de précieuses indications sur les liens que ce dernier pourra opérer afin d'intégrer le fonctionnement du verbe français. Plus largement ensuite, des connaissances sur le processus acquisitionnel du verbe peuvent orienter la programmation des contenus ainsi que leur évaluation. Indépendamment de celle mise en place par l'institution (évaluations sommatives et certifications peu compatibles avec la prise en compte du développement acquisitionnel de l'apprenti-locuteur), les études acquisitionnistes montrent l'intérêt des **évaluations formatives** qui assurent à l'enseignant un diagnostic du stade d'acquisition (on peut imaginer en début d'apprentissage de vérifier si l'accord verbal est acquis avant de passer aux marques temporelles) et d'autre part, elles questionnent la nature et l'objet des feedbacks de l'enseignant.

Avant de passer au chapitre suivant sur la didactique du verbe, il convient de mentionner que le linguiste acquisitionniste émet des hypothèses quant à l'origine des écarts constatés, à un instant *t*, entre les productions du non natif et celles du natif et n'a pas pour projet de rapprocher leurs niveaux de compétence linguistique. On voit bien ici la distinction majeure entre l'acquisition et la didactique : la **description** versus l'**intervention** autrement dit, la fonction diagnostique de l'acquisition et la fonction formative de la didactique. Toutefois, dans une visée de préconisation, les enjeux d'enseignement du verbe appellent une transversalité des perspectives ; c'est pourquoi, à l'instar de D. Véronique, nous pensons que :

les études en acquisition sont susceptibles d'orienter l'action enseignante. Elles peuvent leur fournir quelques repères, en montrant que des phénomènes verbalisés par des formules comme « ils [les apprenants] sont lents », « ils n'apprennent pas », « ils ne savent pas leur leçon », « ils ne connaissent pas leurs règles », peuvent être envisagés en termes de rythme de développement, de procéduralisation des connaissances déclaratives, et qu'ils sont en grande partie indépendants de la volonté des individus. (2009, p. 323)

Chapitre 3 - La didactique du verbe

Comme l'indique M.-E. Damar, « si la maîtrise grammaticale ne constitue pas la seule condition à la production d'une langue, elle n'en reste pas moins un élément fondamental » (2009, p. 13). Certes, il n'est pas nécessaire d'avoir connaissance de la grammaire d'une langue étrangère pour être capable de communiquer (preuve en est le recours aux gestes ou les quelques mots utilisés par le touriste) et qui plus est, la seule connaissance du fonctionnement grammatical ne garantit pas toujours un usage efficient de la langue (si l'on omet le contexte situationnel de l'interaction par exemple). Toutefois, il faut bien admettre qu'il paraît difficile de faire abstraction des lois profondes régissant le fonctionnement de la langue étrangère si l'on souhaite se conformer aux usages des locuteurs de cette langue (Besse & Porquier, 1991, p. 72).

Pour S. Lepoire-Duc et D. Ulma, « il est communément admis que l'enseignement de la grammaire représente un point d'achoppement de la didactique du français, que ce soit en langue étrangère ou en langue de scolarisation » (2010, p. 9) et à l'intérieur de l'enseignement grammatical, le verbe constitue « un problème central (...) et un point de cristallisation de problèmes didactiques » (2012, p. 43). Dans un premier temps, nous commencerons par caractériser ce que recouvre théoriquement l'enseignement grammatical en langue étrangère afin d'exposer ensuite comment il se réalise concrètement en classe. Dans un second temps, nous nous focaliserons sur l'enseignement de la catégorie verbale en appliquant les principes d'une « grammaire à double entrée » (Chiss, 2002) puisque nous exposerons d'une part le traitement morphologique et d'autre part le traitement conceptuel.

3.1. Grammaire(s) : pratiques enseignantes

3.1.1. Bref rappel définitoire

On ne peut s'aventurer dans le champ grammatical sans s'arrêter un instant pour définir les différentes acceptions du mot *grammaire* car comme l'indiquent B. Combettes et J.-P. Lagarde, « en grammaire, rien n'est évident, rien n'est définitif ; toute grammaire est une construction » (1982, p. 13).

Tout d'abord, dans une perspective de description de la langue, la grammaire désigne à la fois « l'organisation interne [et] la structuration d'une langue » (*ibid.*, p. 14) et le point de vue théorique ou linguistique adopté sur ce fonctionnement. Dans la première acception, on peut dire que *grammaire* et *langue* sont synonymes (Besse & Porquier, 1991) et que chaque langue possède sa propre grammaire. Dans la deuxième acception, il s'agit des différents courants linguistiques qui analysent tout ou partie de la langue selon des catégories et des critères préconstruits ; on parle alors de grammaire structurale, de grammaire générative, de grammaire guillaumienne, etc.

Ensuite, dans une visée prescriptive, depuis la création de l'Académie française en 1635, la grammaire réfère aussi à ce qui se dit ou ne se dit pas, à ce qui s'écrit ou ne s'écrit pas⁴⁸. Outre les lois qui régissent le fonctionnement interne de la langue telle que définie dans la première acception (l'agencement des mots, la morphosyntaxe, etc.), les locuteurs s'approprient aussi leur langue et créent des usages qui ne correspondent pas aux normes et valeurs sociales du *bon usage*. Le bon usage, sur lequel *veille* l'Académie française, correspond à la langue qui est utilisée par une élite et qui accorde une large place à la langue de l'écrit : « il est certain que l'écriture a servi historiquement et sert de nos jours encore à établir l'ensemble des normes qui régissent les usages de la langue » (Blanche-Benveniste, 2002a, p. 71). Il y aurait donc des variations langagières non admises et pourtant attestées dans les usages des locuteurs natifs comme par exemple le recours au pronom *on* (*nous* étant davantage approprié) ou encore l'absence du premier élément *ne* dans la négation (*ne* et *pas* étant tous deux obligatoires⁴⁹). Dans cette perspective, la grammaire est entendue comme la garante du bon français.

Enfin, dans la sphère scolaire, la grammaire désigne d'une part l'activité qui vise l'étude de la phrase ou du texte, du point de vue de l'enseignement et de l'apprentissage ; l'expression *faire de la grammaire* illustre cette acception et recouvre des pratiques fort différentes que nous

⁴⁸ On peut parcourir les onglets du site Internet de l'Académie française et découvrir une rubrique qui s'intitule « Dire, ne pas dire ». Dans cette rubrique, on liste entre autres les « emplois fautifs », « les extensions abusives » et « les néologismes ». Par exemple, on apprend que *se concerter* est un verbe pronominal et que l'énoncé « on n'a pas été concerté », pourtant attesté dans l'usage, ne répond pas aux normes telles que l'entend l'Académie (<http://www.academie-francaise.fr/dire-ne-pas-dire>).

⁴⁹ Les nombreuses publications de C. Blanche-Benveniste ont montré que les locuteurs ont recours à des usages de la langue divers et variés selon les situations de communication dans lesquelles ils se trouvent (Roubaud, 2013).

détaillerons plus loin. D'autre part, elle renvoie aux ouvrages de référence (grammaires savantes) ou pédagogiques. Par ailleurs, concernant l'apprentissage d'une langue étrangère, une dernière acception du mot *grammaire* renvoie à la grammaire interne ou mentale de l'apprenant scientifiquement nommée *interlangue*⁵⁰.

En ce qui concerne notre recherche, nous nous intéressons tout particulièrement à la grammaire en tant qu'activité scolaire : comment s'y prennent les professeurs de FLE pour enseigner les faits de langue qui concernent spécifiquement le verbe ? Nous nous intéresserons dès lors aux descriptions et aux prescriptions contenues dans les discours de la classe : celui de l'enseignant et celui des supports utilisés (manuels par exemple).

3.1.2. L'enseignement de la langue première et de la langue étrangère

Après avoir éclairé les diverses acceptions du mot *grammaire*, il nous semble important de regarder ce qui oppose et rapproche l'enseignement grammatical en langue maternelle et en langue étrangère pour mieux mettre en avant les spécificités de l'enseignement du français à un public étranger. De plus, les enseignantes de notre terrain de recherche étant natives du français, nous supposons que leur vécu d'apprenante de français à l'école, imprègne leurs « répertoires didactiques »⁵¹ (Cicurel, 2011b) et donc leur enseignement de la langue étrangère. C'est pourquoi nous allons considérer les caractéristiques de l'enseignement du français en langue maternelle pour saisir d'éventuelles rémanences en langue étrangère.

3.1.2.1. Les finalités : les compétences d'analyse et de communication

Avant même d'entrer à l'école, l'enfant français maîtrise déjà une bonne partie de la langue française ; il a effectivement acquis les principaux fonctionnements de la langue en interagissant naturellement avec son milieu.

L'acquisition de la langue maternelle est, en partie, sous la dépendance de processus biologiquement déterminés, qui sont automatiquement activés au contact de l'environnement linguistique du très jeune enfant en s'adaptant aux caractéristiques de cet environnement, donc à celles de la langue des personnes avec lesquelles il interagit. Ainsi, l'enfant acquiert sa (ses) langue(s) maternelle(s) sans en connaître consciemment la structure ni les règles qu'il applique sans y penser dans le traitement de cette structure. (Gombert, 2018, paragr. 16)

⁵⁰ Nous redonnons une définition de l'interlangue cette fois-ci empruntée aux didacticiens H. Besse et R. Porquier : l'interlangue désigne « la connaissance et l'utilisation non natives d'une langue quelconque par un sujet non-natif et non-équilingue, c'est-à-dire un système autre que celui de la langue-cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes » (1991, p. 216).

⁵¹ « Le répertoire didactique serait un ensemble hétéroclite de modèles, de savoirs, de situations sur lesquels un enseignant s'appuie. Ce répertoire se constitue au fil des rencontres avec divers modèles (un professeur que l'on a connu, par exemple), par la formation académique et pédagogique, par l'expérience d'enseignement, qui elle-même modifie le répertoire » (Cicurel, 2002, paragr. 31).

De ce fait, lorsque cet enfant est amené à *faire de la grammaire* à l'école, « l'objectif principal (...) est la maîtrise des règles de construction des phrases et des textes ainsi que des règles et des normes orthographiques et typographiques [afin de] développer les compétences en lecture, en écriture et en communication orale » (Chartrand, 1995, p. 32). L'entrée dans l'écrit constitue un des objectifs majeurs de la discipline *français* à l'école.

Pour ce qui est de l'apprenant de FLE, comme l'indiquent M.-A. Camussi-Ni et A. Coatéval, « l'objectif ultime n'est pas l'acquisition d'une compétence d'analyse mais d'une pratique de la langue » (2013, p. 5). En effet, le développement de la compétence d'analyse concerne les écoliers français qui sont invités à réaliser un travail réflexif sur leur langue première afin de développer leur activité métalinguistique indispensable aux processus de lecture et d'écriture, alors que *faire de la grammaire* en classe de FLE a pour finalité d'outiller l'apprenant afin qu'il puisse communiquer, « pratiquer la langue » étrangère (*ibid.*), à l'écrit et à l'oral. Si la compétence d'analyse est obligatoirement développée chez l'apprenant de FLE, pour l'acquisition des mécanismes orthographiques par exemple, elle l'est également du fait de l'inévitable comparaison de la langue-cible avec les autres langues de son répertoire linguistique, et principalement sa L1 (Trévisse, 2009). Cependant, il n'en reste pas moins que pour l'enseignement de la grammaire en FLE, la compétence d'analyse ne constitue qu'un tremplin vers l'acquisition d'une compétence de communication.

3.1.2.2. Le traitement cognitif de l'apprenant : ses activités épilinguistique et métalinguistique

Une deuxième distinction porte sur la capacité de l'apprenant à contrôler ses productions langagières. En effet, tout individu possède « des savoirs expérientiels et intuitifs » (Angoujard, 1996, p. 193) sur sa langue première qui lui permettent, la plupart du temps, de formuler et de reconnaître des énoncés grammaticalement corrects. C'est ce que A. Culioli (1968) puis J.-E. Gombert (1990) appellent l'« habileté épilinguistique ». Cette dernière prend la forme d'une aptitude de contrôle ou de jugement sur les formes émises qui « se fait à l'insu de l'individu lui-même qui ignore les règles qu'il applique⁵² » (Gombert, 1996, paragr. 40). Au fur et à mesure de ses interactions avec son environnement, l'enfant engrange des « connaissances épilinguistiques » qui lui permettent de produire du discours répondant à l'organisation interne de la langue sans qu'il accède consciemment à ces connaissances (*ibid.*). Cette opération cognitive est observable lorsque l'enfant mais aussi l'adulte natif, se corrige ou surgénéralise un fonctionnement (*ibid.*). On peut prendre les exemples de formes verbales suivantes **prendu*, **faisez* ou **élirent* (Roubaud, 1997) qui résultent d'une tentative d'adéquation au fonctionnement

⁵² A. Culioli définit l'activité épilinguistique comme « une activité métalinguistique non consciente » (1968, p. 108).

de la langue. Selon les connaissances épilinguistiques ou métalinguistiques de l'enfant ou de l'adulte, celui-ci sera en mesure de percevoir son erreur et de la rectifier.

Or, les connaissances épilinguistiques font défaut à l'apprenant allophone qui n'est pas en mesure de contrôler ou de juger *intuitivement* la grammaticalité des formes langagières reçues ou produites en langue étrangère. Selon le modèle de développement métalinguistique proposé par J.-E. Gombert (1990, 1996), l'apprenant de FLE doit mettre en œuvre des opérations cognitives de traitement « réfléchi et intentionnel » (Gombert, 2018, paragr. 14). Autrement dit, par l'apprentissage de la langue étrangère, l'apprenant accumule des connaissances métalinguistiques qui lui permettent de valider ou non les formes reçues ou produites.

Toutefois, il faut bien convenir que ce traitement métalinguistique est « coûteux en termes d'effort attentionnel » (Gombert, 1996, paragr. 44) car l'apprenant doit se concentrer non seulement sur la forme du message (opération de bas niveau) – l'organisation du discours correspond-elle aux normes internes de la langue étrangère ? – mais aussi sur le fond du message en garantissant sa cohérence sémantique (opération de haut niveau). De fait, pour réduire la charge attentionnelle liée aux opérations de bas niveau et pour que le *méta* devienne inconscient, il s'agit de rendre ces fonctionnements métalinguistiques automatiques, notamment par la répétition des fonctionnements langagiers (Gombert, 1996, paragr. 44). Dans le cadre d'une situation d'apprentissage guidé, les exercices dits *automatiques* ou *mécaniques* issus du sillon structural, assurent cette fonction de transformation des connaissances explicites (conscientes) en connaissances implicites (inconscientes).

3.1.2.3. Le recours au métalangage

Si le recours au métalangage est nécessaire pour apprendre le fonctionnement de la langue à l'écrit, alors deux enjeux sont à considérer concernant son usage. Le premier enjeu concerne à la fois l'enseignement de la langue première et celui de la langue étrangère en ce qu'il n'est pas question de transformer l'apprenant en grammairien ou en linguiste mais plutôt de lui fournir des outils terminologiques auxquels se référer pour favoriser son appropriation du fonctionnement de la langue. Dans le cadre scolaire, le métalangage a une véritable fonction opératoire et transitoire vers l'assimilation de savoir-faire langagiers.

Le second enjeu concerne spécifiquement l'enseignement de la langue étrangère car la question du métalangage interroge nécessairement le « passé grammatical » de l'apprenant (Besse, 2016, paragr. 57) et plus précisément son « bagage métalinguistique » (Cicurel, 1985, p. 70) ou son « répertoire grammatical » (Cuq, 1996, p. 71). En effet, l'apprenant de FLE possède déjà une langue, sa langue première, sur laquelle il a des connaissances métalinguistiques acquises durant son parcours scolaire. Par conséquent, comme l'indique J.-E. Gombert, « l'individu pourvu de connaissances métalinguistiques les utilisera, qu'on le veuille ou non, dans sa tentative d'apprentissage d'une seconde langue » (Gombert, 1996, paragr. 56). H. Besse et R. Porquier

parlent d'un « crible métalinguistique » (1991, p. 109) qui influe, positivement (transfert) ou négativement (interférence), sur l'apprentissage de la langue étrangère.

Ces cribles métalinguistiques sont, le plus souvent, des ensembles hétérogènes de préjugés langagiers, de stéréotypes linguistiques, de connaissances grammaticales, de jugements idéologiques acquis et appris avec la langue de départ, particulièrement lors de son apprentissage en milieu scolaire. (*ibid.*)

Ainsi, l'apprentissage du français s'insère dans un répertoire linguistique déjà façonné par l'acquisition de la langue première, et probablement par une ou plusieurs autres langues étrangères. C'est alors dans ce sens qu'H. Besse prône un enseignement grammatical contextualisé :

on ne peut, à notre avis, enseigner la « grammaire » d'une L2 sans tenir compte non seulement des régularités et analogies propres à la L1 (et éventuellement de celles d'une première L2) des élèves, mais aussi de ce qu'ils ont appris de « grammatical », au sens plus savant du terme, sur leur L1 (éventuellement sur leur première L2). (2016, paragr. 7)

Nous adhérons à ce propos tout en le nuancant car cela pose la question de l'enseignement de la langue à un public d'apprenants multilingue : est-il possible de considérer l'ensemble des bagages métalinguistiques de la classe ? Si oui, comment ? Quels choix opérer ? Si l'on considère que l'anglais est une langue majoritairement connue des étudiants, peut-on prétendre décrire le fonctionnement du français en s'appuyant sur une terminologie issue d'une description de l'anglais ?

Il ne faut pas oublier non plus la culture grammaticale des apprenants (Beacco, 1997). Certains publics sont effectivement plus enclins que d'autres à manipuler des descriptions de la langue. Par exemple, les apprenants anglophones, du fait de la faible grammaticalisation de l'enseignement de l'anglais à l'école⁵³ (Kasazian, 2017), sont moins familiers des terminologies métalinguistiques. Dans ce contexte, les enseignants de langue étrangère, de français ou d'espagnol par exemple, qui ont recours à ces termes spécifiques dans leur enseignement, sont confrontés à l'inexpérience métalinguistique de leurs apprenants, précisons alors qu'il s'agit d'une inexpérience déclarative et conscientisée à des fins d'apprentissage scolaire.

Par ailleurs, dans le cas spécifique de notre recherche, la situation d'enseignement/apprentissage observée est constituée d'apprenants de FLE adultes. Cela implique donc de considérer un autre facteur fondamental qui exerce une influence sur l'enseignement de la langue et de sa grammaire : les dispositions cognitives de l'apprenant-adulte. L'apprenant adulte qui dans notre cas a été scolarisé dans son pays d'origine, a développé et acquis des processus de réflexion et d'analyse sur divers objets scolaires, sa langue première en fait bien sûr partie. A cela s'ajoute également une « maturation neuropsychologique » qui se

⁵³ E. Kasazian explique que « (...) l'une des particularités de ce contexte scolaire [en Angleterre] réside dans le fait que les élèves n'apprennent généralement pas la grammaire de l'anglais (langue de scolarisation) à l'école primaire. C'est donc très souvent à leur arrivée au collège, lors de l'apprentissage guidé de la première langue étrangère, que ces derniers sont amenés à s'interroger sur la langue en tant que système » (2017, p. 19).

matérialise par une « attention volontaire » et par « une capacité supérieure de résoudre les problèmes » (Bange, 2002, p. 31). On peut aussi penser que l'apprenant adulte a gagné, au fur et à mesure de son parcours scolaire, une meilleure connaissance de ses propres façons d'apprendre. Par conséquent, il semblerait que les apprenants adultes qui ont été scolarisés, soient en demande d'éclairage métalinguistique. Bien évidemment, le contexte institutionnel à savoir le centre de langue dans lequel évoluent les étudiants, et dans lequel il est clairement établi qu'on enseigne et qu'on apprend la langue étrangère, favorise aussi la dimension métalinguistique de l'enseignement/apprentissage de la langue.

3.1.3. Les modalités de l'enseignement grammatical en langue étrangère

Après avoir mis au jour les spécificités de l'enseignement d'une langue étrangère, nous allons maintenant nous concentrer sur l'activité scolaire et sur ce que recouvre concrètement *faire de la grammaire* en classe de langue. Notre recherche sur l'enseignement du verbe nous place d'emblée dans une perspective didactique, cette dernière étant globalement circonscrite à « la focalisation sur les contenus et sur leurs relations à l'enseignement et aux apprentissages » (Reuter, 2013, p. 65). Les contenus qui nous intéressent sont les savoirs grammaticaux enseignés, portant sur la catégorie verbale. Pour cela, nous traiterons dans un premier temps de la « transposition didactique » (Chevallard, 1985) car « le processus de transposition est constitutif du didactique » (Ronveaux & Schneuwly, 2007, p. 55). Nous intégrerons également les conceptions de J.-C. Beacco (2010a, 2014) sur la nature des savoirs en didactique des langues et leurs interrelations. Dans un second temps, nous entrerons dans le vif de la classe au travers des pratiques enseignantes et des gestes didactiques qui actualisent les pratiques d'enseignement grammatical.

3.1.3.1. De la transposition didactique à la nature des savoirs en didactique des langues

La « transposition didactique » mise au jour par M. Verret (1975) et reprise par Y. Chevallard (1985) est définie par ce dernier comme suit :

un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le travail qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique. (*ibid.*, p. 39)

La transposition s'actualise en deux niveaux : d'une part « la transposition didactique externe » qui marque le passage des savoirs savants issus des sphères scientifique et universitaire (la noosphère pour Y. Chevallard) aux savoirs à enseigner tels qu'ils figurent entre autres dans les curricula et programmes d'enseignement et d'autre part, « la transposition didactique interne » qui indique le passage des savoirs à enseigner aux savoirs enseignés tels qu'ils s'observent dans la salle de classe. La transposition didactique se réalise par un mouvement *top-down*, des savoirs

savants aux savoirs appris en passant par les savoirs à enseigner et les savoirs enseignés. On pourrait résumer et illustrer la transposition didactique de la sorte :

Scientifiques, universitaires (noosphère)	<i>Savoirs savants</i>	
Décisionnaires (prescriptions et préconisations institutionnelles)	<i>Savoirs à enseigner</i>	
Enseignant	<i>Savoirs enseignés</i>	
Apprenant	<i>Savoirs appris</i>	

Figure 4 : Représentation de la transposition didactique (Chevallard, 1985)

La transposition didactique met en avant que les savoirs savants, issus des recherches scientifiques, n'ont pas pour finalité principale d'être enseignés ; ils nous permettent avant tout d'accéder à une meilleure connaissance du monde et de ses constituants. En raison de leur construction épistémologique, les savoirs savants ne peuvent pas quitter « la sphère où l'on pense » (Chevallard, 1985) pour intégrer tels quels la sphère où l'on enseigne et apprend ; ils doivent entre autres subir une parcellisation et une programmation pour devenir enseignables. Ces deux mécanismes consistent à découper l'objet en différents éléments puis à les répartir selon une progression d'enseignement cohérente, progression qui d'ailleurs ne peut prétendre suivre la logique cognitive et acquisitionnelle de chaque apprenant.

La transposition didactique nous pousse dès lors à nous interroger sur le *savoir* (Bronckart & Plazaola Giger, 1998 ; Martinand & Kéradec, 2018 ; Reuter, 2013 ; Schnewly, 1995) : qu'est-ce qu'un savoir en didactique du français et des langues (Beacco, 2010a, 2014) ? Quelles sont ses origines (Bautier & Bucheton, 1997) ? Les réponses à ces questions mettent en avant une des principales critiques de la transposition didactique concernant le caractère descendant du processus. En effet, c'est comme si les savoirs, pour être enseignables, devaient nécessairement être construits et légitimés par la sphère scientifique. A ce sujet, H. Besse déclare que :

l'apprentissage de la maîtrise d'une variété orale n'est très localement réductible aux savoirs (phonétiques, grammaticaux, lexicaux, pragmatiques et culturels) que les spécialistes ont élaborés à son propos : on peut savoir beaucoup de choses sur une L2 et ne pas être à même d'en user d'une manière aisée et appropriée, tout comme on peut en user proprement et ignorer ces savoirs. (1989, p. 38)

En effet, l'enseignement/apprentissage de la langue ne repose pas uniquement sur les descriptions de la langue, élaborées par les grammairiens ou les linguistes (ce qui correspondrait aux savoirs savants) mais également sur des pratiques sociolangagières qui ne se réduisent pas à leur dimension linguistique. Comme l'indiquent E. Bautier et D. Bucheton, « les usages sociolangagiers sont [aussi] objet d'enseignement » (1997, p. 15). Dans cette perspective, nous faisons nôtre la précision importante de J. Dolz et R. Gagnon sur ce que recouvre le *savoir* : « le terme *savoirs* est pris (...) dans un sens large et dynamique, car il évoque aussi bien les savoirs constitués par les disciplines académiques que les pratiques sociales de référence » (2016, p. 107).

Cela nous questionne également sur la finalité des savoirs sélectionnés et enseignés car comme le rappelle B. Schneuwly, « tout enseignement vise en dernière instance toujours des savoir-faire, ou plus précisément vise à transformer la capacité d’agir dans des situations grâce à des savoirs utiles » (1995, p. 52).

En réponse à ce processus top-down partiellement inadéquat en didactique des langues, J.-C. Beacco (2010a, 2014) propose une toute autre modélisation qui montre non seulement les diverses origines des savoirs mais aussi leur caractère circulant.

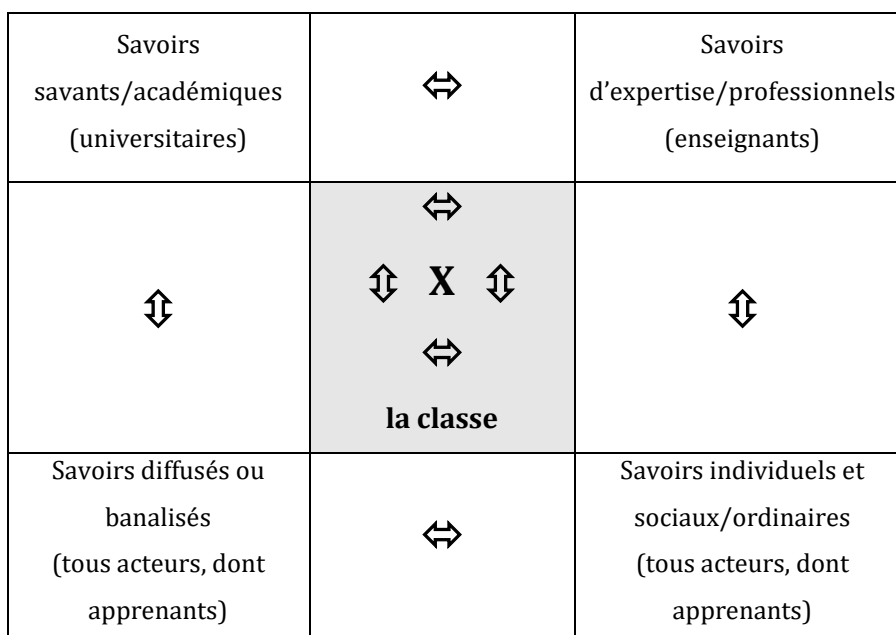


Figure 5 : La circulation des savoirs grammaticaux selon J.-C. Beacco (2014, p. 24)

Alors que la production des savoirs telle que la transposition didactique l’entend, s’arrête là où commence la classe (Reuter, 2013, p. 225), la proposition modélisante de J.-C. Beacco montre que la classe constitue le lieu central d’actualisation et de circulation des savoirs, et que c’est l’enseignant lui-même qui les met en mouvement dans sa pratique de classe, en interaction avec les apprenants : « les activités grammaticales des enseignants sont à considérer potentiellement comme le lieu de confluence de tous les savoirs et de tous discours grammaticaux évoqués jusqu’ici, même si elles ne se confondent pas avec leur somme » (Beacco, 2014, p. 22).

La particularité de ce schéma réside en outre dans la mise au jour des savoirs produits par les enseignants et par les apprenants, ce qui ne figure pas explicitement dans la chaîne transpositionnelle de Y. Chevallard. Pour les premiers, il s’agit de savoirs expérimentiels souvent peu connus et peu étudiés en raison de leur absence de légitimité :

ces « contextualisations » de la description du français sont globalement reductibles à une expertise professionnelle attentive à l’identification de zones spécifiques de fragilité dans l’acquisition du français langue étrangère (dites *zones potentielles de fossilisation*) et en mesure d’élaborer des réponses à ces difficultés, solutions ad hoc mais non « autorisées », c’est-à-dire n’ayant pas pour origine, même indirecte, les savoirs savants. (*Ibid.*, p. 24)

En effet, l’expérience des enseignants les amène à transformer ou à produire des savoirs qui répondent spécifiquement aux besoins développementaux de leurs apprenants. Pour ce qui est

des apprenants, eux aussi élaborent des savoirs, d'ordre représentationnel ou métalinguistique sur les langues de leurs répertoires, qu'il semble intéressant de considérer dans une perspective d'apprentissage cognitiviste et constructiviste. En somme, le caractère savant du savoir est illusoire en didactique des langues car il ne recouvre pas ses différentes sources de production.

3.1.3.2. De la pratique enseignante aux gestes didactiques

Après avoir traité des savoirs, il s'agit maintenant de nous intéresser à leur transmission. I. Vinatier et M. Altet caractérisent la pratique enseignante comme « une activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts et les normes d'un groupe professionnel. Elle se traduit par la mise en œuvre des savoirs, procédés et compétences en actes d'une personne en situation professionnelle » (2008, p. 12). Cette définition met en avant le caractère singulier et collectif de la pratique enseignante en ce qu'elle inclut à la fois « la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement » (Altet, 2002, p. 86) et « une culture professionnelle qui colore la pratique singulière » (Vinatier & Pastré, 2007, p. 96).

Dans ce même sens, avec une focalisation sur les objets enseignés, les chercheurs du GRAFE (Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné, Université de Genève) ont montré que les pratiques enseignantes se sédimentent, et que même si on observe des « variations idiosyncrasiques » propres au style de chaque enseignant (Ronveaux & Schneuwly, 2007, p. 66), l'action didactique est fortement contrainte par l'histoire et l'institutionnalisation scolaires, éléments communs aux enseignants d'une même discipline.

Observer les objets enseignés en classe – leur découpage, les modalités de leur présentation, leur *exercitation* - ressemble de ce point de vue à un travail archéologique reconstituant les différentes strates de l'action d'enseigner : un fascinant voyage dans le passé à travers le présent. (Schneuwly, Sales Cordeiro & Dolz, 2005, p. 78)

Par ailleurs, la densité de la pratique enseignante nous invite à établir une distinction entre les pratiques enseignantes et les pratiques d'enseignement à l'instar de J. Clanet et L. Talbot (2012, p. 5). Les pratiques enseignantes renvoient à tout ce qui compose la profession d'enseignant (préparation de cours, participation aux diverses réunions, gestion attentionnelle de la classe, transmission des savoirs, etc.) et englobent de fait les pratiques d'enseignement qui renvoient à ce qui se passe en classe, dans le face-à-face avec les apprenants. En ce qui nous concerne, nous nous intéressons précisément aux pratiques d'enseignement grammatical que nous nommerons également pratiques grammaticales de l'enseignant, et qui recouvrent selon nous, toute intervention didactique de l'enseignant, planifiée ou non, qui vise l'appropriation par l'apprenant, d'un élément du code de la langue étrangère.

L'intervention didactique se réalise au moyen d'outils et parmi eux, les gestes professionnels. Ces derniers sont globalement définis comme « les arts de faire et de dire, qui permettent la conduite spécifique de la classe » (Bucheton, Brunet & Liria, 2005, p. 2). Ils sont profondément

situés en ce que leurs significations émergent de la situation dans laquelle ils prennent place ; à ce sujet, D. Bucheton (2009) met en avant « l'ajustement » du geste à son contexte. Toutefois, on pourrait ironiquement penser que, à l'intérieur de la classe, « tout est (...) geste, et [que] le geste est tout » (Bernié, 2008, p. 239). C'est pourquoi, nous faisons le choix de nous appuyer uniquement sur les gestes qui visent la transmission d'un savoir. Comme l'indiquent D. Bucheton et O. Dezutter,

la médiation de l'enseignant a une visée didactique. C'est sa spécificité. (...) La finalité du geste professionnel de l'enseignant, c'est de contribuer à créer l'espace de parole et de travail pour que les curricula soient transmis et appropriés par les élèves, de sorte que ces derniers en soient transformés et éduqués. (2008, p. 25)

Nous sommes consciente que la dichotomie entre *gestes pédagogiques* et *gestes didactiques* (Sensevy, 2005) ou entre *préoccupations didactiques* et *pédagogiques* (Morel, Bucheton, Carayon, Faucanié & Laux, 2015) est insatisfaisante en ce qu'il est difficile d'omettre l'aspect relationnel et affectif de toute transmission d'un savoir mais nous considérons que les gestes qui nous intéressent sont prioritairement ceux qui ont pour but de « transformer les significations attribuées par les élèves aux objets et de construire progressivement de nouvelles significations partagées par la classe, au plus près des significations sociales de référence » (Schneuwly & Dolz, 2009, p. 36). S. Aebly Daghe et J. Dolz précisent que les gestes didactiques sont « systématiquement en rapport avec les objets d'enseignement » (2008, p. 83).

Dans cette perspective, B. Schneuwly et J. Dolz (2009) ont proposé quatre types de gestes didactiques (ou fondamentaux) que nous mettons en parallèle avec les fonctions de l'enseignant définies par L. Dabène (1984) et que nous illustrons avec des données issues de notre corpus de recherche.

Fonctions de l'enseignant	Gestes didactiques	Définitions (Schneuwly et Dolz, 2009)	Exemples de notre corpus
Animer	Mise en œuvre du dispositif didactique	Le dispositif didactique recouvre l'ensemble des outils sémiotiques utilisés par l'enseignant (matériel, documents, discours) pour permettre la rencontre de l'objet à enseigner, avec ses apprenants (p. 36).	LA + on va raconter cette histoire vous allez imaginer un jour où on arrive en retard + mais au passé ++ ça veut dire que là vous allez devoir utiliser le passé composé imparfait ++ parce que vous devez décrire ++ le jour ++ d'accord + où c'était + qu'est-ce qui se passait + est-ce qu'il faisait beau + pas beau etcetera ++ et puis les XX pourquoi vous êtes arrivé en retard ++ et qu'est-ce qui s'est passé + est-ce que c'est clair cet exercice (Transcription Chb TP ⁵⁴ 475)
	Création de la mémoire didactique	A certains moments de la progression, l'enseignant est amené à rappeler les éléments de savoir enseignés et appris afin de recréer du sens par rapport au découpage de la langue (p. 40).	alors donc la semaine dernière on a parlé des souvenirs d'enfance notamment + d'accord donc on a parlé du passé + et on avait étudié un des temps du passé qui s'appelle + l'imparfait (Transcription Ca2 TP 7)
Informer	Institutionnalisation	Tout apprentissage en situation guidée – cadre asymétrique par définition – implique que l'enseignant, celui qui sait, formalise explicitement les éléments de savoir qui constituent des enjeux d'apprentissage importants (p.38).	l'imparfait alors + pour le conjuguer on va utiliser le radical de la première personne du pluriel c'est-à-dire nous + O.K. le radical c'est l- la racine + hein c'est vraiment le le milieu du verbe le noyau du verbe + euh et tous les verbes por- ont les mêmes terminaisons alors vous les avez ici + hein les terminaisons de l'imparfait donc je A I S tu A I S il elle on + A I T + nous I O N S vous I E Z et il ou elle au pluriel (Transcription Ca1 TP 371)
Evaluer	Régulation	La rencontre des apprenants avec l'objet à enseigner suppose de l'enseignant qu'il veille à sa construction et à sa transformation par « la prise d'information, l'interprétation (...) et la correction concernant l'avancement du travail dans les dispositifs didactiques » (p.38).	alors des petites corrections + euh vous avez utilisé le verbe obtenir + euh au conditionnel présent et vous avez dit obtiendrai {sic} + attention il est irrégulier (Transcription Gb2 TP 122)

Tableau 19 : Illustration des gestes didactiques (Schneuwly & Dolz, 2009) corrélés aux fonctions de l'enseignant (Dabène, 1984)

Après avoir décrit le quadruplet des gestes didactiques en tant qu'outils de l'enseignant qui lui permettent de transmettre un contenu de savoir, nous allons progressivement rentrer dans les spécificités de l'enseignement grammatical.

⁵⁴ TP signifie tour de parole.

3.1.3.2.1. Des dispositifs didactiques explicitant ou implicitant le fonctionnement de la langue-cible

Etablir une distinction entre les approches explicite et implicite de l'enseignement/apprentissage de la langue, implique d'emblée de définir son positionnement théorique. En ce qui nous concerne, nous nous plaçons dans une perspective didactique et non psycholinguistique, c'est-à-dire que notre regard est focalisé sur l'enseignant, sur ses dires et faire ; le point de départ de notre recherche n'est pas l'apprenant et ses processus cognitifs qui peuvent être conscients et inconscients. De fait, l'enseignement de la langue étrangère en milieu guidé se réalise par la mise en œuvre d'activités scolaires qui visent une appropriation de la langue, soit par des descriptions métalinguistiques soit par l'exposition aux formes de la langue et à leur usage dans des emplois plus ou moins contextualisés. Les savoirs soumis à l'apprentissage sont donc de nature déclarative (et donc explicites) dans le premier cas et de nature procédurale (et donc implicites) dans le second cas. Les deux types d'activités susmentionnés coexistent à l'intérieur de la classe de langue (Cicurel, 1985).

Un enseignement explicite de la langue étrangère considère que ce sont les savoirs déclaratifs sur le fonctionnement d'un fait de langue, qui permettent l'appropriation de la langue étrangère. H. Besse et R. Porquier préfèrent parler de « grammaire explicitée » et la définissent comme :

l'enseignement/apprentissage, systématique ou ponctuel, d'une description grammaticale particulière d'éléments de la langue-cible, description qui est explicitée par l'enseignant, et/ou par les enseignés, en ayant recours à la terminologie, originale ou simplifiée, du modèle métalinguistique qui la construit. (1991, p. 93)

L'enseignement explicite du fonctionnement de la langue s'observe par l'utilisation de termes spécifiques (métalangage) permettant de décrire les catégories de la langue et leurs relations. Dans ce cadre, le savoir déclaratif doit pouvoir favoriser le savoir-faire de l'apprenant. Un des enjeux pour les acquisitionnistes est justement d'étudier comment cet input déclaratif intègre la grammaire mentale de l'apprenant et s'il favorise son développement (Hendrix, Housen & Pierrard, 2002).

L'enseignement grammatical implicite, prôné dans les méthodologies directe (début du XX^e siècle) et audiovisuelle (années 1960) (Besse, 1980 ; Puren, 1996), tente de reproduire à l'intérieur de la classe, les principes de l'acquisition de la langue première. De ce fait, elle expose l'apprenant au flux de la langue-cible (préalablement découpé et sélectionné par l'enseignant) en l'amenant par la suite à réutiliser des éléments dans ses propres productions sociolangagières. Le recours aux images pour la méthodologie directe et aux exercices structuraux pour la méthodologie audiovisuelle, sont des procédés permettant à l'apprenant d'intérioriser des éléments de la langue-cible sans passer par la traduction en langue première ni par les descriptions métalinguistiques explicitant les fonctionnements. Selon cette approche, ce sont les

savoirs procéduraux qui favorisent l'acquisition de la langue étrangère, et non les savoirs déclaratifs.

La distinction établie entre ces deux types d'enseignement de la langue se retrouve dans les types d'activités scolaires. En effet, M.-E. Damar décompose les activités grammaticales en activités de formalisation et en activités d'appropriation, les premières permettant « une connaissance explicite, ou tout au moins une focalisation d'attention » de l'apprenant sur l'élément grammatical (2009, p. 64) alors que les secondes visent à faire manipuler cet élément grammatical, au travers d'exercices d'application (contextualisés ou non) ou de production à visée communicative. J.-C. Beacco (2010) fait la même différence en mettant d'un côté les activités de systématisation à l'intérieur desquelles se trouvent les descriptions de la langue et les exercices permettant de les appliquer et d'un autre côté les activités d'exposition ou de réinvestissement dans lesquelles la langue est utilisée dans une situation sociale donnée.

Entre les deux didacticiens, la différence porte sur les exercices visant à faire appliquer une régularité de la langue puisque pour M.-E. Damar, il s'agit d'une activité d'appropriation au même titre qu'un jeu de rôle alors que pour J.-C. Beacco, les exercices sont bien distincts des activités de réinvestissement. Indépendamment de ces typologies, retenons que les activités de formalisation pour l'une, ou de systématisation (précisément les descriptions métalinguistiques) pour l'autre, s'appuient sur une approche explicite de l'apprentissage alors que les activités d'appropriation ou d'exposition et de réinvestissement, misent sur une approche implicite.

3.1.3.2.2. L'institutionnalisation des règles de grammaire(s)

3.1.3.2.2.1. Les règles externes : les procédés déductif ou inductif

Nous avons précédemment défini les différentes acceptions du terme *grammaire* (cf. p. 57). Cela nous permet de mettre en avant qu'il existe deux types de règles grammaticales que nous nommons *externes* et *internes*. Les règles externes sont des descriptions de la langue qui relèvent des grammaires descriptive ou prescriptive et les règles internes font partie de la grammaire mentale de l'apprenant. Nous allons à présent voir comment l'enseignant peut mettre au jour ces différentes règles grammaticales.

Les procédés déductif et inductif ont tous deux pour but de mettre au jour une règle de grammaire, en usant de procédés distincts. Dans ce contexte, il est important de rappeler que la règle grammaticale est entendue comme la description d'un élément de la langue-cible, vue par le prisme d'une théorie ou d'une norme mais la déduction et l'induction ne s'appuient pas sur les mêmes fondements cognitifs.

En effet, alors que la démarche déductive procède de l'explication d'un fait de langue, réalisée par l'enseignant ou par le manuel, que les apprenants appliqueront par la suite dans des exercices, la démarche inductive a pour objectif d'amener l'apprenant à identifier la règle de fonctionnement

par l'observation d'un corpus contenant des occurrences du fait de langue en question. On voit bien que la deuxième démarche met clairement l'accent sur le principe constructiviste de l'apprentissage en sollicitant les capacités d'observation, de repérage, de classification et de manipulation de la langue (Beacco, 2010a). Le procédé inductif part du principe que « les apprenants s'imprégneront plus des régularités de la langue cible, (...) s'ils les ont eux-mêmes repérées et réfléchies » (Abou Samra, Abouzaid, Bruley, Laurens & Trevisiol, 2018, paragr. 6) ou encore que « l'apprentissage réflexif consolide les connaissances, les stocke dans la mémoire de longue durée » (Suso Lopez, 2004, p. 250). Par ailleurs, H. Besse (2016) explique qu'après l'observation des occurrences, la règle peut être explicitée soit par l'enseignant soit par l'apprenant ou ne pas être explicitée ; dans ce dernier cas, on suppose que l'exposition aux occurrences est suffisante pour que l'apprenant ait repéré le fonctionnement qu'il mettra en pratique au travers d'exercices.

L'induction est le procédé central de « la démarche active de découverte » (DADD) proposée par S. Chartrand (1995). Cette démarche vise à rendre l'élève acteur de son apprentissage par le développement de son esprit de recherche⁵⁵. Pour cela, S. Chartrand propose un protocole précis (*ibid.*, p.203) :

- 1) l'observation du phénomène grammatical, préalablement justifié et contextualisé par l'enseignant,
- 2) la manipulation des énoncés et la formulation d'hypothèses par les élèves,
- 3) la vérification des hypothèses sur d'autres occurrences,
- 4) la formulation des régularités et l'établissement de procédures,
- 5) l'exercisation,
- 6) le réinvestissement contrôlé.

Dans les trois premières étapes, les élèves sont invités à s'imprégner du fait de langue par l'observation, la manipulation et la formulation d'hypothèses. Ces trois étapes font principalement intervenir la démarche inductive car ce sont les élèves, par tâtonnements réflexifs, qui élaborent le savoir grammatical, tel qu'il est attendu de l'enseignant et de ses choix linguistiques. Les trois dernières étapes comprennent l'explicitation et l'institutionnalisation de la règle grammaticale qui sera mise en application au travers d'exercices d'application et de productions langagières.

Le protocole de la DADD mise sur l'effort cognitif de l'apprenant dont on suppose qu'il favorise non seulement la motivation et l'engagement de l'élève mais aussi une acquisition pérenne des savoirs. Cependant, cette démarche requiert de la flexibilité de la part des enseignants : de la flexibilité théorique d'une part pour orienter pertinemment les intuitions et verbalisations

⁵⁵ On peut également faire référence aux travaux de B.-M. Barth (1987) sur l'apprentissage de l'abstraction qui dépasse le cadre spécifique de l'analyse de la langue et dont le protocole de mise au jour des attributs d'un concept passe par des étapes d'observation, de comparaison, d'inférence et de vérification.

métalinguistiques des élèves et de la flexibilité temporelle d'autre part pour respecter le programme d'enseignement, souvent très dense. Les trois premières étapes du protocole qui constituent la spécificité de la démarche, supposent effectivement de disposer de temps pour que les élèves puissent observer et manipuler les occurrences.

Par ailleurs, pour ce qui est de l'enseignement de la langue à des apprenants étrangers, S. Chartrand préconise d'une part de présenter les phénomènes grammaticaux à l'oral et à l'écrit et d'autre part de créer des liens avec les autres langues du répertoire de l'apprenant, ce qui rejoint ici les principes du *language awareness* (Hawkins, 1985) selon lesquels les connaissances acquises sur la L1 constituent un levier d'apprentissage vers la langue étrangère, et inversement.

3.1.3.2.2. *Les règles internes : la régulation par la conceptualisation*

Pour contrer le caractère automatique et mécanique des exercices structuraux, un autre type d'exercice a été mis au point par H. Besse (1970). Il s'agit des exercices de conceptualisation qui consistent à faire émerger les règles idiosyncrasiques de la grammaire mentale de l'apprenant.

Ce qui singularise fondamentalement nos « exercices de conceptualisation », c'est la volonté de prendre en compte, dans le « ici et maintenant » de la classe de L2, ce qui peut se passer dans la tête des élèves, dans leur « boîte noire », quand ils cherchent à comprendre, à s'expliquer à eux-mêmes, les difficultés qu'ils ont à intérioriser les régularités grammaticales de la L2. (Besse, 2016, paragr. 57)

A l'inverse de la démarche inductive qui vise à faire apparaître une règle de grammaire attendue par l'enseignant ou formulée dans le manuel, la conceptualisation cherche donc à faire verbaliser l'apprenant sur ses propres intuitions entendues comme « le résultat de leur activité épilinguistique » (Besse & Porquier, 1991, p. 113). Ces intuitions sont des hypothèses qui naissent de la confrontation entre la structuration de la langue première et celle de la langue étrangère, et constituent selon les partisans de ces exercices, des « adjuvants cognitifs » favorables à l'acquisition de la langue étrangère (Besse, 2016). Ces intuitions sont par ailleurs formulées avec un métalangage connu et compris par l'apprenant car issu de son propre parcours scolaire.

Pour l'enseignant, l'émergence des règles constitutives de l'interlangue lui permet de constater les savoirs sur lesquels les étudiants s'appuient pour produire en langue étrangère et de pouvoir ainsi « résoudre leurs difficultés d'intériorisation des régularités de cette L2 » (Besse, 2016, paragr. 57) ; c'est donc un procédé régulateur. H. Besse considère que les règles externes peuvent ne pas être encodées si elles ne sont pas en adéquation avec le développement de l'interlangue : « en effet, si le maître cherche à aider ses élèves en leur donnant les règles que les grammairiens ou les linguistes ont élaborées quant à la L2 qu'il enseigne, ces règles ne correspondent en général pas à leurs *besoins* d'apprentissage, au stade où ils en sont » (2016, paragr. 58).

Concrètement, comment l'enseignant peut-il faire émerger les règles issues de la grammaire mentale de ses apprenants ? Nous nous appuyons sur le protocole d'H. Besse (1970) et l'illustrons par un fait de langue de notre choix. Dans un premier temps, l'enseignant identifie un phénomène

linguistique dont il considère qu'il est source de difficultés ou d'erreurs pour ses étudiants ; par exemple, la construction du passé composé. Dans un second temps, les apprenants sont invités à produire des énoncés qui intègrent le passé composé et non pas à énoncer une règle externe comme « il faut deux éléments : *avoir* ou être et un autre verbe ». Dans un troisième temps, grâce au travail collaboratif, étudiants et enseignant inclus, les premiers classent leurs propositions selon qu'elles sont grammaticalement correctes ou non ; à cette étape, l'apprenant peut être amené à verbaliser ce qu'il suppose du fonctionnement grammatical sélectionné (Besse, 1970). Dans un quatrième temps, les apprenants testent leurs hypothèses métalinguistiques en produisant de nouveaux énoncés qui se rapprochent ainsi peu à peu du fonctionnement de la langue-cible.

On retrouve ici les mêmes difficultés que pour la démarche active de découverte (Chartrand, 1995) : l'enseignant dispose-t-il du temps nécessaire et de connaissances suffisantes pour orienter les verbalisations conceptualisantes de ses étudiants ? Par ailleurs, le guidage propre à ces exercices suppose de ne pas amener la réflexion des apprenants vers des règles externes auxquelles sont peut-être habitués les enseignants (Besse, 2016) mais bien de faire émerger les éléments constitutifs et provisoires des interlangues. Dans le cadre de ces exercices, le rôle de l'enseignant n'est donc pas de transmettre un savoir grammatical mais bien d'accompagner l'apprenant dans le rapprochement de son interlangue aux lois organisationnelles de la langue-cible⁵⁶.

Dans la première partie de ce chapitre, nous avons décrit ce que recouvrent théoriquement les pratiques d'enseignement grammatical, avec pour ligne de mire le travail de l'enseignant aux prises avec le savoir. Dans la deuxième partie, nous allons précisément nous intéresser à l'enseignement du verbe, tant du point de vue de la forme que de celui du sens.

⁵⁶ On peut établir un parallèle avec les activités scolaires menées en sciences où l'élève examine et manipule un élément du réel (le déplacement du ver de terre par exemple) afin de faire évoluer ses conceptions individuelles vers les conclusions scientifiques attendues.

3.2. Le verbe en FLE : enseigner la forme et le sens

Enseigner les propriétés formelles et sémantiques du verbe suppose de nous questionner d'une part sur ce que recouvre l'opposition entre la forme et le sens et d'autre part sur la trajectoire didactique à adopter : de la forme vers le sens ou du sens vers la forme (Chiss & Meleuc, 2001, p. 4) ? Il convient d'avouer avant tout que la distinction entre la forme et le sens n'est pas aisée car toute forme d'une langue fait nécessairement sens, sinon elle n'est pas une forme attestée de la langue (Leeman, 2001, p. 12). De plus, si l'on analyse la forme *finirait*, les morphèmes *fini-*, *-r-*, *-ai-* et *-t* font sens en ce qu'ils sont porteurs d'informations lexicales (*fini-*) et grammaticales (*-r-*, *-ai-* et *-t*). Néanmoins, dans une perspective discursive, *finirait* ne nous dit rien de qui (ou quoi) se cache derrière le *-t*, ni du moment auquel renvoie le *-r-* et le *-ai-*, ni de l'intention de communication du locuteur. De fait, le sens est partout dans la langue mais il semble important de préciser le niveau descriptif et analytique considéré. Nous reviendrons sur ces points qui constituent le cœur de ce chapitre après avoir traité de quelques éléments historiques sur l'enseignement du verbe à l'école en France.

3.2.1. Quelques éléments historiques et introductoires sur l'enseignement du verbe à l'école

Dans une perspective diachronique, A. Chervel qui a largement contribué à décrire l'évolution de l'enseignement de la langue française à l'école (1977, 2006), indique que « de toutes les parties du discours, le verbe, est pour les élèves, la plus difficile à maîtriser » (2006, p. 381). Pour lui, trois grands facteurs historiques sont à l'origine de ces difficultés.

Tout d'abord, le verbe français constitue « une poche de résistance » (*ibid.*) à l'uniformisation voulue par l'implémentation de la langue française sur l'ensemble du territoire français. En effet, alors que l'ordonnance de Villers-Cotterêts officialise le français comme langue de l'administration en 1539, l'usage des langues régionales et locales est largement majoritaire dans les familles à tel point que « la domination du patois et des langues locales dans la province française du XVIII^e siècle et l'étendue considérable qu'ils occupent encore au XIX^e siècle obligent à s'interroger sur la possibilité même d'un enseignement du français dans de telles conditions⁵⁷ » (*ibid.*, p. 14). De fait, l'enseignement du français tel qu'il se réalise à cette époque, s'apparente à l'enseignement d'une langue étrangère au vu du contexte multilingue de la France. A. Chervel déclare que « les maîtres du XVIII^e et du XIX^e siècles auront fort à faire pour purifier le français de leurs élèves de tous les régionalismes qu'ils véhiculent, notamment pour l'emploi des verbes auxiliaires » (2006, p. 381) :

⁵⁷ C'est principalement la loi Guizot (1833) qui favorisera la francisation du pays au travers de l'alliance *scolarisation* et *alphabétisation* ; de nombreuses écoles seront effectivement créées dans les campagnes françaises au XIX^e siècle (Hidenobu, 2001, p. 40).

L'abbé Pluche, par exemple, dénonce le mauvais français provincial de certains élèves : *vous avez trop échauffé*. C'est aussi le gros problème de langue dans les écoles normales du XIX^e siècle : *quelques élèves de deuxième année ne s'étaient pas encore corrigés de locutions vicieuses telles que vous avez arrivé*, écrit en 1840 un inspecteur général de passage à Rennes. (Chervel, 2006, p. 381)

Ensuite, le deuxième facteur de complexité réside dans la coexistence de formes verbales doubles, aléatoirement utilisées dans les écrits et dires du XVII^e siècle, dont certaines persistent encore à l'heure actuelle (*je m'assieds* et *je m'assois*⁵⁸, *je paie* et *je paye*). Ces doublets composés d'une forme archaïque et d'une forme moderne, sont pléthore à cette époque et ont nettement contribué à fragiliser l'apprentissage des formes verbales. A. Chervel donne plusieurs exemples de ces formes doubles :

L'hésitation est grande à l'époque entre *je vais* et *je vas*, *je trouve* et *je treuve*, *ils acquièrent* et *ils acquèrent*, *que je dise* et *que je die*, *que nous fassions* et *que nous faisons*, *il cueillera* et *il cueillira*, *j'enverrai* et *j'envoyera*, *j'allai* et *j'allis*, *il vécut* et *il véquit*, *que nous aimassions* et *que nous aimissions*, etc. (*ibid.*)

On s'aperçoit alors que de nombreuses formes concurrentes n'ont pas survécu aux usages et encore moins aux prescriptions des grammairiens (*ibid.*) puisque la plupart des formes suscitées ont totalement disparu aujourd'hui.

Enfin, le troisième facteur de complexité concerne l'éloignement des formes verbales enseignées à l'école par rapport aux pratiques langagières attestées des locuteurs. Par exemple, les temps du passé simple et du subjonctif imparfait, pourtant de moins en moins recensés dans les usages si ce n'est dans les sphères littéraires et formelles⁵⁹, font partie des apprentissages de la classe. A. Chervel déclare à ce sujet que « l'enseignement de la langue joue un rôle capital dans le maintien et la survivance de ces formes qui occupent une place éminente dans le langage passif des Français, mais qu'il faut apprendre systématiquement » (*ibid.*, p. 382). Le débat entre ce qui figure au patrimoine linguistique du français et les usages effectifs des locuteurs est encore d'actualité. Ces deux temps verbaux sont aujourd'hui répertoriés dans les dictionnaires tel le *Bescherelle* mais si le passé simple figure dans les programmes 2018-2019 du cycle 3 de l'école française (CM1, CM2, 6^e), le subjonctif imparfait n'y apparaît plus. Précisons toutefois que pour le passé simple, les programmes de 2016 du cycle 3 imposaient deux critères sélectifs pertinents : les verbes les plus usuels et la forme verbale de la 3^e personne du singulier et du pluriel car c'est effectivement à ces personnes que l'on retrouve fréquemment le passé simple dans les récits.

⁵⁸ L'Office québécois de la langue française retient l'infinitif *s'asseoir*. Par ailleurs, en France, les rectifications orthographiques de 1990 suggèrent de supprimer le *e* muet.

⁵⁹ L'Office québécois de la langue française date le déclin du passé simple à partir du XII^e siècle (s. d.).

3.2.2. La grammaire morphologique : description et traitement de la forme du verbe

Après ce voyage dans le passé, revenons sur la distinction entre la forme et le sens. Nous faisons le choix, en ce qui nous concerne ici, de renvoyer l'étude de la forme à la morphologie et précisément à la construction du verbe conjugué, ce qui inclut aussi le niveau morphosyntaxique concernant l'accord du verbe avec son sujet. Pour ce qui est du sens, il réfère d'une part à la syntaxe du verbe alors circonscrite à sa complémentation (la droite du verbe) et d'autre part à l'ancrage énonciatif et pragmatique dans lequel la forme verbale prend place. Cette distinction renvoie à celle établie par P. Charaudeau : « ce sont deux conceptions opposées : l'une tournée vers la description des formes de la langue, et qu'on appellera *grammaire morphologique*, l'autre tournée vers le sens et qu'on appellera *grammaire sémantique* » (2001, p. 23).

3.2.2.1. Description et traitement de la forme du verbe

La grammaire morphologique infuse les grammaires dites *grammaire traditionnelle* ou *grammaire scolaire* et est « centrée sur la découverte et la description des formes : la formation des mots, une catégorisation en parties du discours autour de catégories proprement grammaticales, les règles de combinaison de ces formes et de construction des phrases » (*ibid.*). Elle renvoie donc à une organisation et à un traitement de la langue centrés sur les formes par le recours à des termes métalinguistiques décrivant les catégories grammaticales de la langue (nom, verbe, adjectif, etc.) et les liens qui les régissent (fonctions des mots ou des groupes de mots, accords, etc.).

Historiquement, la grammaire traditionnelle prend sa source dans l'enseignement des langues mortes (le latin et le grec ancien) tel qu'il se réalisait au début du XIX^e siècle (Chervel, 1977) et duquel nous ont été légués les analyses grammaticale et logique ; la première s'attachant à l'identification des parties du discours (la nature des mots) et de la fonction des mots ou groupes de mots (sujet, complément, etc.) et la deuxième aux propositions constituant les phrases complexes (proposition subordonnée, circonstancielle, etc.) (Goes & Zamfir, 2006, p. 117).

D'un point de vue didactique, la terminologie métalinguistique alors utilisée apparaît lourde et peu transparente (Monnerie-Goarin, 1979). Par ailleurs, la grammaire traditionnelle s'attarde autant sur les exceptions que sur les régularités de la langue, au risque que les premières soient plus nombreuses que les secondes (Béguelin, 2000, p. 70). Elle laisse peu de place aux observations et réflexions des apprenants puisqu'il s'agit de mémoriser et d'appliquer une règle de grammaire dans divers exercices. Enfin, l'évaluation des connaissances porte davantage sur savoir-dire la règle plutôt que sur sa mise en application (*ibid.*).

L'extrait suivant est issu de notre corpus et prend place dans la séance de Céline sur la révision du passé composé (cf. Corpus, synopsis Cb). Il montre que certains éléments de l'approche traditionnelle sont observables dans la pratique grammaticale de l'enseignante.

Transcription Cb1 TP 1-11

- 1 C⁶⁰ (...) **comment on forme + le passé composé (...)**
2 Mike {rires}
3 C il faut + voilà + un **auxiliaire** + ou hum hum au présent + alors quel **auxiliaire** +
4 E avoir XX
5 C très bien + il faut un **auxiliaire** + {écrit *avoir* dans l'encadré au tableau} avoir + ou
être {écrit *être* dans l'encadré au tableau} + conjugué au présent ++ plus un +
6 E verbe
7 C **oui comment ça s'appelle ce verbe qui est conjugué**
8 Mike passé participe
9 C pres<que
10 Mike part>icipe passé
11 C **voilà participe passé**

D'abord, au niveau pédagogique, on constate que l'objectif de l'enseignante est de faire dire la composition de la forme verbale au passé composé : « comment on forme le passé composé » (TP 1). Le synopsis montre qu'elle ne s'est appuyée sur aucun support textuel au préalable pour favoriser l'observation des étudiants ni pour exposer l'usage du passé composé en situation de communication. Elle attend donc un savoir-dire qui se matérialisera plus tard par un savoir-faire, entre autres au travers d'exercices plus ou moins contextualisés.

Ensuite, du point de vue de la description de la langue, l'enseignante nomme les parties de la forme verbale et attend que les étudiants en fassent de même, par le recours à des termes métalinguistiques. Le mot *auxiliaire* apparaît à trois reprises dans ses interventions (TP 3 et 5) ; on peut alors s'interroger sur l'intérêt de la distinction entre un verbe et un auxiliaire dans ce contexte d'enseignement/apprentissage du FLE. Au TP 7, l'enseignante poursuit son objectif métalinguistique mais cette fois-ci sur le deuxième élément de la forme composée : « comment s'appelle ce verbe qui est conjugué » (TP 7). On pourrait préciser dans un premier temps que le verbe *être* est tout aussi conjugué que le participe passé mais ce qui nous intéresse ici concerne le TP 9 : on observe qu'elle ne valide pas la proposition de l'étudiant Mike pourtant relativement proche de la réponse attendue (TP 8 « passé participe ») et ne l'accepte qu'au TP 11 : « voilà participe passé ». De fait, il semblerait que la précision des termes utilisés compte tout autant que la mise au jour du fonctionnement verbal au passé composé.

Pour finir sur la grammaire morphologique, nous devons retenir qu'une de ses principales finalités est l'acquisition des normes écrites du français (Charaudeau, 2001) et surtout l'orthographe (Chervel, 1977). A ce sujet, H. Besse (2016) a demandé à des enseignants de FLE

⁶⁰ C désigne l'enseignante Céline. Mike est un étudiant et E renvoie à un étudiant non identifié.

non-natifs du français de donner deux règles de grammaire française, tous domaines linguistiques confondus. Il s'avère que les deux règles les plus souvent évoquées concernent le fonctionnement de la langue à l'écrit : d'une part l'accord du participe passé et d'autre part l'infinitif suivant un verbe conjugué. Ces discours qui, précisons-le, ne permettent pas d'avoir accès à des pratiques grammaticales attestées, nous montrent tout de même que la grammaire du français est souvent associée au fonctionnement de la langue écrite, et cela même pour des enseignants de langue étrangère dont la maîtrise de la langue orale par leurs apprenants, constitue une finalité tout autant que celle de la langue écrite.

3.2.2.2. Le vertige des tableaux de conjugaison

L'axe paradigmatique, si prisé de la grammaire de l'écrit, se traduit dans la classe par le tableau de conjugaison⁶¹ dont les formes verbales sont successivement déclinées selon les six personnes de conjugaison. « 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, p. 50). De nombreux ouvrages de grammaire, de manuels de français langue première 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* mais il existe aussi le *Larousse Conjugaison*, le *Robert*, le *Nathan* ou le *Bled* qui recensent l'ensemble des paradigmes verbaux pour environ dix mille, voire douze mille verbes pour le premier. Quant aux manuels de français langue étrangère, peu importe le niveau, ils consacrent toujours quelques pages finales à la conjugaison de certains verbes. On retrouve ces tableaux sur Internet avec les conjugueurs du *Nouvel Obs* et du *Figaro* entre autres⁶².

Ces outils permettent d'obtenir une réponse, facilement et rapidement, et cela pour toute personne native ou non du français qui a besoin de s'assurer de l'orthographe d'une forme verbale. Les tableaux de conjugaison résument tout un savoir à la façon des tables de multiplication ; il y a là comme un vertige de la connaissance (Blanche-Benveniste, 2002b, p. 13). Ils contiennent des verbes modèles qui sont divisés en autant de cases qu'il y a de modes, temps et personnes et doivent permettre de déduire toutes les formes possibles de tous les verbes de la langue.

Toutefois, J. David et C. Renvoisé déclarent que « les tableaux de conjugaison (...) présentent l'objectif terminal, souvent sublimé et jamais atteint (...) d'une maîtrise linguistique supposée totale du parler-écrire » (2010, p. 64). La déclinaison totale du paradigme assure à l'enseignant d'avoir exposé l'apprenant à la totalité des variations du verbe. On peut effectivement supposer

⁶¹ « Cette représentation est ancienne puisqu'on trouve déjà des tableaux de conjugaison chez les Sumériens, dix-huit siècles avant notre ère (Auroux, 1994). Le terme français de *table* date du XVI^e siècle » (Blanche-Benveniste, 2002b, p. 13).

⁶² Les deux conjugueurs sont disponibles aux adresses suivantes : <https://la-conjugaison.nouvelobs.com/> et <https://leconjugueur.lefigaro.fr/conjugaison>.

que certaines formes n'apparaissent pas dans l'input quotidien des étudiants ; il reviendrait donc à l'enseignement d'anticiper et de combler ce manque.

De plus, le paradigme de conjugaison expose une totalité qui est organisée. Comme le déclare M. Csécsy, « cette succession abstraite de formes (...) représente, clairement aligné, tiré au grand jour, ce qui vivait (...) confusément dans le chaos » (1970, p. 99). Ainsi, selon ses besoins sociolangagiers, l'étudiant n'aura qu'à piocher la forme souhaitée dans le paradigme. Cependant, il convient de rappeler qu'« un paradigme est une suite de formes linguistiques qui, par définition même, ne se suivent jamais dans la réalité » (*ibid.*). Ces formes sont prises isolément, en dehors de toute insertion syntagmatique et donc indépendamment de leur signification syntactico-sémantique.

En somme, les tableaux de conjugaison constituent une illusion linguistico-didactique qui d'une part décourage l'élève vis-à-vis de l'ampleur de son apprentissage et qui d'autre part « ne di[t] rien du niveau des usages en discours » (Blanche-Benveniste, 2002b, p. 13). C'est pourquoi, il nous semble important de reconsidérer l'objectif pédagogique des tableaux de conjugaison qui est de consulter et de vérifier l'orthographe des formes verbales et non de mémoriser l'intégralité des cases d'un paradigme verbal.

3.2.2.3. Les classifications et l'engendrement des formes verbales conjuguées

Les tableaux de conjugaison recensent un très grand nombre de verbes dont certains ont des fonctionnements morphologiques similaires. C'est pourquoi des classifications et procédures ont vu le jour afin de faciliter l'engendrement des formes verbales sans avoir besoin de les mémoriser une par une. Dans les classements, les verbes sont alors regroupés sous des verbes-modèles desquels on applique les mêmes transformations formelles. Nous traiterons d'abord de la classification par la désinence infinitive (les trois groupes), puis de la procédure d'engendrement selon les temps primitifs préconisée par P. Le Goffic (1997) et enfin du classement qui allie fréquence d'usage et forme infinitive de S. Meleuc et N. Fauchart (1999).

3.2.2.3.1. Par la désinence infinitive (les trois groupes)

La classification des verbes français en trois groupes est un calque de la classification latine. En effet, « en latin, le type de voyelle (caractère phonétique) de la désinence, à l'infinitif, permet de classer efficacement les diverses flexions » (Meleuc & Fauchart, 1999, p. 58). Cette transposition du latin au français donne la classification suivante :

- les verbes en -are du latin → les verbes en -er = 1^e groupe ;
- les verbes en -ire du latin → les verbes en -ir = 2^e groupe ;

- les verbes en -ere et en -re du latin → les verbes en -oir et en -re = 3^e groupe (font aussi partie de ce groupe les verbes en -ir sans l’affixe -iss- comme *cueillir* et les irréguliers comme *aller*).

Malgré la très grande diffusion de cette classification dans le milieu scolaire, encore en vigueur aujourd’hui dans les programmes de l’école en France (Ministère de l’Education nationale, 2018a, 2018b, 2018c), force est de constater qu’elle s’avère inopérante pour les verbes français (Dubois, 1967 ; Gerolimich & Stabarin, 2007 ; Meleuc & Fauchart, 1999 ; Roubaud, 1998 ; Surcouf, 2011). En effet, seul le critère de regroupement du 2^e groupe est valable, à savoir les verbes en -ir avec la présence de l’affixe -iss-. Pour ce qui est des verbes du 1^e groupe, les variations du paradigme peuvent être très différentes d’un verbe à l’autre (*manger, appeler, acheter, etc.*) en raison de leurs transformations morphophonologiques. Quant aux verbes du 3^e groupe, ils constituent une sorte de « pot-pourri » (Meleuc & Fauchart, 1999, p. 65) qui rassemble tous les autres verbes sans qu’il y ait de critère de regroupement évident, si ce n’est de ne pas pouvoir intégrer le 1^{er} ou le 2^e groupes. De plus, de nombreux verbes au sein de ce groupe possèdent des fonctionnements morphologiques réguliers et similaires qui, au même titre que les verbes du 2^e groupe, pourraient constituer un groupe à part entière (les verbes en -indre comme *éteindre, joindre, se plaindre* ou en -uire tels *conduire, traduire*) (Gerolimich & Stabarin, 2007). On peut également ajouter les verbes *cueillir, ouvrir, souffrir, offrir*, certes peu nombreux mais dont le fonctionnement est similaire aux verbes du 1^{er} groupe et qui pourtant appartiennent au 3^e groupe. Bref, on voit bien que la classification des trois groupes ne permet pas d’aboutir à un classement cohérent et opérationnel des verbes français.

3.2.2.3.2. Par le recours aux temps primitifs

P. Le Goffic ne propose pas de classement morphologique mais une procédure qui permet, à partir de la mémorisation de seulement six formes verbales conjuguées d’un verbe, d’engendrer le reste des formes verbales tout en ajoutant les désinences grammaticales du français : c’est la méthode des temps primitifs « bien connue des latinistes, anglicistes ou germanistes » (1997, p. 30). Pour les verbes français, il s’agit alors de connaître les six formes suivantes :

- indicatif présent : P1, P4, P6 ;
- indicatif futur : P1 (ou autre) ;
- passé composé : P1 (ou autre) ;
- passé simple : P3 (ou autre).

Le tableau ci-après illustre la démarche au travers du verbe *venir* dont le degré de variation est un des plus élevés car chacune des six formes de départ possède une base verbale distincte.

A partir de	On forme (sur la même base, par les désinences appropriées)
<i>je vien s</i> [vjɛ̃] (indicatif présent 1)	- <i>tu vien s, il vien t</i> [vjɛ̃] (indicatif présent 2 et 3) - <i>vien s</i> [vjɛ̃] (impératif présent 2)
<i>nous ven ons</i> [v(ə)n ɔ̃] (indicatif présent 4)	- <i>vous ven ez</i> [v(ə)n e] (indicatif présent 5) - <i>ven ons</i> [v(ə)n ɔ̃], <i>ven ez</i> [v(ə)n e] (impératif 4 et 5) - <i>je ven ais</i> [v(ə)n ε] etc. (indicatif imparfait en totalité) - <i>que nous ven ions</i> [v(ə)n jɔ̃], <i>que vous ven iez</i> [v(ə)n je] (subjonctif présent 4 et 5) - <i>ven ant</i> [v(ə)n ɑ̃] (participe présent)
<i>ils vienn ent</i> [vjɛ̃n] (indicatif présent 6)	- <i>que je (tu, il, ils) vienn e (-es, -e, -ent)</i> [vjɛ̃n] (subjonctif présent 1, 2, 3, 6)
<i>je viend rai</i> [vjɛ̃d rɛ] (futur 1)	- <i>tu viend ras</i> [vjɛ̃d ra], etc. (futur 2, 3, 4, 5, 6) - <i>je viend rais</i> [vjɛ̃d rɛ], etc. (conditionnel en totalité)
<i>il vin t</i> [vɛ̃] (passé simple 3)	- <i>je vin s</i> [vɛ̃], etc. (passé simple, 1, 2, 4, 5, 6) - <i>que je vin sse</i> [vɛ̃ s], etc. (subj. imparfait en totalité)
<i>je suis venu</i> [v(ə)ny] (passé composé 1)	- tous les temps composés (en conjuguant l'auxiliaire)

Tableau 20 : La méthode des temps primitifs (Le Goffic, 1997, p. 30)

P. Le Goffic précise qu'« il y a dix verbes isolés qui font exception sur un point ou sur un autre » (*ibid.*) ; on retrouve là les verbes hautement fréquents et mutants :

- <u>Indicatif présent</u> :	être, avoir, aller, faire, dire
- <u>Indicatif imparfait</u> :	être
- <u>Impératif présent</u> :	être, avoir, aller, faire, dire, savoir, vouloir
- <u>Subjonctif présent</u> :	être, avoir, aller, faire, savoir, vouloir, pouvoir, valoir, falloir
- <u>Participe présent</u> :	être, avoir, savoir

Tableau 21 : Les dix verbes irréguliers selon P. Le Goffic (1997, p. 32)

3.2.2.3.3. Par l'infinitif et la fréquence d'usage

S. Meleuc et N. Fauchart (1999), fervents défenseurs d'un renouveau dans l'enseignement de la conjugaison, proposent une classification dont la visée didactique est clairement affichée. Les didacticiens tiennent alors compte de deux critères : la fréquence des mots-verbes et leur forme infinitive. Concernant la fréquence, ils déclarent que :

c'est à partir des verbes les plus usuels, dans l'enseignement du français langue maternelle tout comme dans l'enseignement du français langue étrangère, que les paradigmes doivent être étudiés et que les automatismes oraux et graphiques doivent être construits chez l'apprenant. (1999, p. 66)

Pour cela, leur typologie s'appuie sur le croisement de plusieurs listes de fréquence dont le *Français fondamental* et le *Dictionnaire des fréquences du Trésor de la langue française* (cf. 1.2.3.2, p. 41). La prise en compte des usages oraux et écrits des verbes est intéressante à noter par

rapport aux étudiants étrangers qui composent notre terrain de recherche car ces derniers sont à la fois confrontés au registre courant et académique de la langue, à l'extérieur et à l'intérieur de la classe. Concernant le recours à l'infinitif, les deux didacticiens admettent que cette forme du verbe est peu opératoire du point de vue de l'engendrement des formes fléchies mais qu'il constitue, de par son ancrage scolaire, « une forme canonique » ou « une forme conventionnelle d'identification du verbe » (Meleuc & Fauchart, 1999, p. 60).

Après avoir donné les deux principaux critères retenus, regardons leur classification qui présente quatre ensembles de verbes.

	Ensemble 1	Ensemble 2	Ensemble 3	Ensemble 4
Liste de verbes	être, avoir	aller, faire, venir, pouvoir, voir, dire, vouloir, savoir, falloir, devoir, dire	finir, prendre, mettre, paraître, rendre, croire, écrire, partir, conclure, assoir, etc.	trouver, parler, donner, aimer, passer, etc.
Nombre de verbes	2	11	500	11 148

Tableau 22 : La classification des verbes de S. Meleuc et N. Fauchart (1999, p. 68)

Si on lit le tableau de gauche à droite, on constate d'une part que le nombre de verbes constituant chaque ensemble augmente et d'autre part que le degré de complexité diminue. En effet, les deux premiers ensembles sont composés des douze verbes « fondamentaux » (*ibid.*) du français dont la fréquence d'usage est haute et les variations morphologiques multiples. Le troisième ensemble contient 500 verbes dont l'usage reste élevé mais dont la variation est moins importante que dans le précédent ensemble. On retrouve néanmoins des verbes qui ont entre deux et quatre allomorphes de leur base. A ce sujet, S. Meleuc et N. Fauchart (1999) préconisent de retenir les variations allomorphiques de cet ensemble sur le modèle de l'apprentissage des verbes anglais (buy, bought, bought ; take, took, taken ; etc.) en mettant en avant l'infinitif, les formes variantes au présent de l'indicatif et le participe passé, ce qui donne :

- finir, finis/finissons, fini ;
- prendre, prends/prenons/prennent, pris ;
- etc.

Enfin, pour ce qui est du quatrième et dernier ensemble, il regroupe les verbes à base unique dont la désinence infinitive est -er (ce qui correspond au 1^e groupe de la classification des trois groupes⁶³). Les verbes comme *souffrir* ou *conclure* qui suivent pourtant le même schéma variationnel que les verbes en -er, intègrent l'ensemble 3.

⁶³ « Il nous semble avantageux, d'un point de vue didactique, de pouvoir continuer à bénéficier de la seule partie du classement traditionnel qui répondait à des propriétés vraiment générales, et de restreindre notre ensemble [4] (...) au 1^e groupe traditionnel défini en conséquence non par une, mais deux propriétés conjointes : unicité de la base et désinence infinitive -er » (Meleuc & Fauchart, 1999, p. 67).

3.2.3. La grammaire sémantique : description et traitement du sens du verbe

Alors que la grammaire morphologique traite de la langue à partir de catégories formelles, la grammaire sémantique la décrit à partir de catégories conceptuelles transversales à toute langue. Cette approche est portée par P. Charaudeau (1992, 2001) et D. Leeman (2001, 2002) dans l'enseignement du FL1 et par G.-D. De Salins (1996, 1997) et C. Bruley (2010, 2015) dans l'enseignement du FLE, avec une spécificité propre au FLE au travers de la grammaire notionnelle-fonctionnelle (Courtyllon, 1985, 2001).

La grammaire sémantique prône une approche onomasiologique des faits de langue ce qui signifie qu'ils découlent des intentions de communication du locuteur, ces dernières étant alors regroupées sous des notions conceptuelles universelles.

Le code grammatical d'une langue naturelle, quelle qu'elle soit, reflète des notions qui résultent de l'expérience de l'homme dans le monde. Dans la mesure où il y a similarité d'expérience, tout homme utilisant une langue naturelle pour transmettre de l'information fait référence à des notions qui ont une certaine universalité. (Courtyllon, 1985, p. 34)

Comment cela se présente-t-il concrètement ? Il suffit de parcourir les grammaires, de référence pour P. Charaudeau (1992) et de didactisation pour G.-D. De Salins (1996), afin de se rendre compte que la structuration de la langue s'opère par des unités englobantes de sens. Par exemple, dans la *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*, un dossier est notamment consacré à « la situation dans l'espace » et un autre à « la situation dans le temps » ; c'est par la situation dans l'espace et dans le temps que les formes adéquates de la langue vont être présentées, transcendant ainsi la catégorisation morphologique (Salins, 1996, p. 8). J. Courtyllon précise que la grammaire de G.-D. De Salins intègre tout de même une catégorisation morphologique à l'intérieur des grandes notions de sens⁶⁴ (2001, p. 155) ; on le voit par exemple au travers de la catégorie morphologique de l'adverbe qui est traitée à l'intérieur de la notion conceptuelle « se situer dans le temps ».

Ce qui nous semble alors intéressant à mettre en avant dans la grammaire sémantique, ce n'est pas tant le découpage conceptuel de la langue mais bien sa démarche onomasiologique d'une part et l'étroite association établie entre la forme et sa fonction sémantique d'autre part : « une grammaire du sens (...) ne nie pas l'existence des formes ni la nécessité de respecter les règles de construction, mais cherche à mettre en relation ces formes avec ce qu'elles signifient, en fonction de ce au service de quoi elles sont employées » (Charaudeau, 2001, p. 24).

Dans une des séances que nous avons filmée (cf. Corpus, Annexe 26, Synopsis Cha, p. 149), l'enseignante Charlotte traite du présent de l'indicatif et de ses valeurs en s'appuyant sur un

⁶⁴ « Il [l'ouvrage de De Salins] comporte souvent des sous-catégories traditionnelles regroupées à l'intérieur d'une grande catégorie sémantique : il s'agissait en effet, pour l'auteur, de faire un pont entre l'approche notionnelle de la grammaire et les catégories traditionnelles à travers lesquelles les étudiants ont commencé à apprendre les formes de la langue-cible » (Courtyllon, 2001, p. 155).

exercice du cahier d'activités *Totem B1* (Erlich, Brillant & Antier, 2015, p. 20). La consigne est d'identifier la valeur du présent de l'indicatif dans des phrases isolées. Les valeurs proposées sont les suivantes : une action en train de se passer, une habitude ou un état et le futur. Le tiroir verbal est donc traité sous le prisme de ce qu'il permet d'exprimer même si l'analyse des phrases montre que le sens est véhiculé par la phrase entière et non grâce au seul temps verbal :

- Vous partez en week-end samedi prochain ? (*le futur*)
- Tu cliques là et tu valides. (*une action en train de se passer*)
- Je surfe souvent sur Internet. (*une habitude*)

Cet exercice permet de mettre en avant que la phrase n'est pas la meilleure unité pour identifier la valeur sémantique des formes car les paramètres énonciatifs n'apparaissent pas ; c'est ce qu'on observe dans certaines des phrases proposées :

- Je ne sais pas bien utiliser Internet. (*une action en train de se passer ou bien une habitude ou un état ?*)
- Il part dans le Sud de la France ? (*Une action en train de se passer ou le futur ?*)

Dans cette perspective, l'unité d'analyse ne devrait pas être la phrase mais l'énoncé entendu comme « un acte au cours duquel les phrases s'actualisent, assumées par un locuteur particulier, dans des circonstances spatiales et temporelles précises » (Ducrot & Todorov, 1989, p. 405). Autrement dit les formes s'interprètent par le contexte dans lequel elles prennent place.

Ce que nous retenons de la grammaire sémantique, c'est qu'elle invite les enseignants à « ne plus faire de la grammaire gratuite, de la grammaire pour la grammaire » et à ce « que l'analyse des formes soit corrélée à leur interprétation et à leur emploi, de manière à construire chez les élèves une compétence de la compréhension et de la production (Leeman, 2001, p. 14). Le découpage conceptuel qu'elle préconise semble difficile à mettre en œuvre dans la classe de langue ; c'est ce que nous dit C. Bruley qui a interrogé ses étudiants futurs enseignants de langue :

En effet, cette approche est parfois perçue comme difficile d'accès pour les professeurs, très exigeante au niveau de l'investissement en temps de préparation. Certains vont plus loin en disant que cette approche les déstabilise et leur fait perdre les repères qu'ils avaient acquis avec l'approche traditionnelle. Pour eux, l'aspect morphologique paraît plus simple et cette approche leur semble difficile à mettre en place avec un public débutant, remarque qui revient régulièrement. (2015, p. 36)

Enfin, il nous semble qu'en classe de langue, la grammaire morphologique et la grammaire sémantique, certes distinctes dans leur point de vue sur la langue et sa transmission, peuvent être complémentaires. Comme l'indique P. Charaudeau, « l'enseignement/apprentissage de la langue requière des actes pluriels » (2001, p. 30). C'est également ce que prônent M.-A. Camussi-Ni et A. Coatéval dans leur ouvrage *Comprendre la grammaire, une grammaire à l'épreuve de la didactique du FLE* : « l'apprentissage ne peut se faire sans une déconstruction, forcément artificielle, des différents éléments » (2013, p. 5) tout en sachant bien qu'« une description morphosyntaxique ne rend pas compte de tous les domaines que recouvre la didactique du FLE » (*ibid.*, p.6). C'est ce que

nous allons voir maintenant dans l'analyse du manuel de FLE *Totem B1* (Lopes & Le Bougnec, 2015).

3.2.4.A l'interface du morphologique et du sémantique

Nous prenons appui sur le manuel *Totem* publié aux éditions Hachette FLE car deux des trois enseignantes observées suivent les progressions et contenus de ce manuel dans leurs cours. La collection *Totem* comprend six manuels d'enseignement/apprentissage du FLE couvrant les six niveaux du CECRL, de A1 à C2. Nous analyserons précisément comment le temps verbal est traité dans *Totem B1* en nous focalisant d'une part sur la démarche et d'autre part sur la description.


Pour contextualiser cette présentation, il importe de mentionner avant tout que l'ouvrage déclare appliquer les principes de l'approche communicative agrémentés de la perspective actionnelle (Lopes & Le Bougnec, 2015, p. 3) ; les concepteurs précisent leur propos : « nous gardons le savoir apprendre, la construction progressive du sens, la découverte de la langue au service de la réalisation d'actions réelles et réalistes » (*ibid.*). Du point de vue des démarches didactiques et pédagogiques, nous retenons que l'authenticité des usages de la langue ainsi que l'autonomie de l'apprenant constituent deux finalités importantes de l'ouvrage. Pour ce qui est de l'enseignement/apprentissage de la grammaire, cela se traduit par « la construction progressive du sens » et « la découverte de la langue » (*ibid.*). On peut alors supposer que l'enseignement de la langue se réalise au travers de procédés inductifs et que les différentes unités de la langue sont rattachées à leurs significations et usages. Comment ces principes transparaissent-ils dans les leçons de l'ouvrage ?


3.2.4.1. Une approche onomasiologique : du sens vers la forme

Tout d'abord, à chaque début de leçon (ou d'unité) du manuel, l'apprenant est exposé à la langue-cible au travers de documents authentiques (ou à valeur authentique), de nature orale ou écrite. Après une compréhension globale de la situation de communication, plusieurs questions l'amènent à observer les formes de la langue et à inférer un fonctionnement spécifique (nous illustrons cela plus bas). Ensuite, les règles décrivant ce fonctionnement sont explicitement formulées dans un encadré intitulé *grammaire* qu'il s'agit alors d'appliquer dans des exercices plus ou moins contextualisés (deux exemples d'encadrés seront présentés dans le point 3.2.4.2 p. 86). Enfin, le point de langue est réinvesti par l'apprenant dans des situations de communication authentiques, ces dernières faisant le lien avec l'emploi de la langue hors les murs de la classe, tout comme l'exposition à la langue réalisée en début de leçon. C'est une progression didactique fréquemment attestée dans les manuels de FLE (Bruley, 2010; Laurens, 2003).

Regardons maintenant comment l'approche onomasiologique se met en place dans le manuel au travers de l'objectif linguistique du conditionnel présent ; l'objectif est ainsi formulé dans la

table des contenus du manuel. Nous avons choisi ce fait de langue car il figure au programme d'une des enseignantes observées (cf. Corpus, Annexe 43, Synopsis Gb, p. 252).



3. Info campus 

Écoutez la chronique.

- 1 Quel est le thème abordé ?**
- 2 Dites si ces affirmations sont vraies ou fausses.**
 - La France devrait compter 2,6 millions d'étudiants à l'horizon 2022.
 - Le nombre d'étudiants à l'université devrait augmenter de 10 %.
 - Par manque d'argent, les universités s'inquiètent de l'augmentation du nombre d'étudiants.
- 3 Observez ces phrases : qu'expriment-elles ? Associez.**
 - À l'horizon 2022, la France devrait compter 2,6 millions d'étudiants contre 2,4 aujourd'hui.
 - Les universités devraient aussi voir leurs effectifs progresser de plus 9 %.
 - Information qu'on ne peut pas encore vérifier.
 - Projet dans le futur.
- 4 Quel est le mode utilisé dans ces phrases ?**

Figure 6 : L'approche onomasiologique pour enseigner le conditionnel présent (*Totem B1*, 2014)

Dans un premier temps, les étudiants sont amenés à écouter une chronique radiophonique traitant du nombre d'étudiants à venir dans les universités françaises (« Écoutez la chronique »). Cette écoute est guidée par deux questions qui visent à vérifier les compréhensions globale et détaillée du document : « 1) quel est le thème abordé ? » et « 2) dites si ces affirmations sont vraies ou fausses ». Dans un second temps, deux énoncés en sont extraits afin de saisir leur valeur sémantique : « 3) Observez ces phrases : qu'expriment-elles ? ». Il s'agit alors d'identifier si les deux phrases proposées expriment « une information qu'on ne peut pas encore vérifier » ou « un projet dans le futur ». Enfin, dans un troisième et dernier temps, le regard est explicitement et précisément porté sur la forme verbale par le biais d'une question métalinguistique : « 4) Quel est le mode utilisé dans ces phrases ? ».

On voit donc bien que la transmission du conditionnel présent s'opère du sens vers la forme : de l'intention de communication des locuteurs de la chronique – informer les auditeurs sur le nombre éventuel d'étudiants dans les prochaines années –, vers ce qui permet d'exprimer cette intention de communication : le conditionnel présent à valeur journalistique. Le procédé inductif tel qu'il est mis en œuvre, a pour seul but de faire émerger la valeur sémantique du conditionnel

présent. De fait, aucune question n'invite les étudiants à identifier la construction morphologique du verbe conjugué. On peut alors remettre en cause l'intérêt de la dernière question (« quel est le mode ? ») dont la réponse d'ailleurs ne figure pas dans le document ; il aurait été préférable selon nous de focaliser l'attention de l'étudiant non pas sur l'étiquette du tiroir verbal mais plutôt sur sa construction morphologique.

3.2.4.2. Une description traditionnelle de la forme verbale

Pour étudier la description du verbe, nous pensons qu'il est pertinent d'analyser les encadrés grammaticaux car ils permettent d'avoir accès à la formulation des règles de fonctionnement et par là-même au métalangage utilisé. Les extraits ci-dessous sont intégrés dans le corps de la leçon du manuel et ils exposent les fonctionnements du conditionnel présent et du subjonctif présent, deux temps verbaux figurant au programme de l'enseignante Géraldine.

The image shows two side-by-side grammatical boxes from a manual. The left box, titled 'Grammaire → p. 166', discusses the conditional present ('Le conditionnel présent'). It explains that it is used for hypothetical situations and provides examples like 'À l'horizon 2022, la France **devrait** compter 2,6 millions d'étudiants.' The right box, titled 'Grammaire → p. 167', discusses obligation and subjunctive. It lists 'Devoir + infinitif' (e.g., 'L'éditorialiste **doit** fonder ses opinions...') and 'L'obligation de + nom' (e.g., 'Parmi ces lois, l'**obligation de** respect de la vie.'). It also details 'Les valeurs du subjonctif', showing phrases like 'il faut que' followed by a list of verbs (+ sujet, + verbe au subjonctif) and 'il faut' followed by a list of verbs (+ verbe à l'infinitif).

Figure 7 : Les encadrés grammaticaux sur le conditionnel présent et le subjonctif présent⁶⁵ (Totem B1, 2014)

Ces deux encadrés n'entrent pas dans la langue par la même porte. Alors que le *conditionnel présent* constitue le titre dans l'encadré qui lui est consacré, pour le subjonctif, ce sont

⁶⁵ Les encadrés renvoient les usagers vers le précis grammatical situé à la fin du manuel ; aux deux endroits, les informations métalinguistiques sont identiques.

« l'expression de l'obligation » et « les valeurs du subjonctif » qui sont mises en avant. Le subjonctif est placé d'entrée dans un contexte signifiant (« l'expression de l'obligation »), cela permet d'associer clairement la forme et sa fonction d'usage. De fait, à l'intérieur de ces encadrés, il y a d'abord ce que permet d'exprimer chacun de ces tiroirs (« exprimer une éventualité », « donner une information non vérifiée », « on utilise le mode subjonctif pour exprimer un conseil ou une obligation », etc.), qui est ensuite illustré par un énoncé-type (« à l'horizon 2022, la France devrait compter 2,6 millions d'étudiants » ou « il faut qu'ils combattent la censure »), ces exemples faisant référence aux thèmes lexical et culturel de la leçon.

On peut déplorer que certaines formulations ne soient pas illustrées dans l'encadré sur le conditionnel ; en effet, seule la modalité journalistique de l'éventualité est exemplifiée (l'exemple étant extrait de la chronique radiophonique précédemment étudiée), ce qui n'est pas le cas pour l'expression de l'hypothèse et la demande polie. La signification du mot *hypothèse* peut d'ailleurs être source de confusion pour l'apprenant car une hypothèse est aussi une éventualité ; le métalangage utilisé pose ici un problème de compréhension lexicale. Dans le cadre scolaire, l'hypothèse avec le conditionnel fait effectivement référence aux structures en *si + imparfait*, et c'est ce qu'on retrouve dans l'ouvrage quelques leçons plus loin. Les auteurs ont donc préféré découper et étaler les emplois du conditionnel présent. Cette façon de faire nous semble parfaitement résumée par G.-D. De Salins :

Si on examine la progression prévue pour l'apprentissage de la grammaire dans les méthodes [i.e. manuels], il est facile de constater qu'il y a un éclatement, une parcellisation, une incomplétude nécessaire du savoir grammatical. L'apprenant dispose d'informations grammaticales « tronquées » en fonction de la progression imposée. Il n'est jamais confronté à une vue d'ensemble d'un point de grammaire complet. Il lui est offert un bon kit de survie. Mais il ne lui est pas demandé de faire systématiquement le tour d'une question grammaticale. Il est donc difficile, pour l'apprenant, de faire une mise en relation « significative » globale, entre les mots grammaticaux, leurs valeurs et leurs emplois. (2018, p. 90)

Nous le vérifions effectivement pour l'hypothèse et la demande polie qui sont explicitement annoncées et associées au conditionnel présent, mais non illustrées. L'apprenant ne peut donc pas saisir pleinement les emplois du conditionnel présent, du point de vue de ces deux autres emplois. Il ne dispose que d'un « kit de survie ».

De plus, dans l'encadré sur le subjonctif, une maladresse et un oubli sont à mentionner car sous les valeurs du subjonctif, sont intégrées les constructions impersonnelles suivies de l'infinitif (donc sans présence d'un verbe au subjonctif) et dans les formules suivies de l'infinitif (« il est nécessaire de + infinitif », « il est fondamental de + infinitif », etc.), la préposition *de* est manquante. Si comme l'a montré C. Bruley (2010), les manuels de langue délaissent la syntaxe du verbe au profit de sa morphologie⁶⁶, on peut rajouter que dans cet encadré, la syntaxe du verbe

⁶⁶ C'est également ce qui a été mis en avant par P. Gourdet et M.-N. Roubaud (2016) dans l'analyse des définitions du verbe données par des enseignants du cycle 3 (CM1, CM2 et 6^e) et des élèves de CM2.

est clairement mise à mal. A l'intérieur de son « multi-agenda⁶⁷ » (Bucheton, 2009 ; Bucheton & Soulé, 2009), l'enseignant doit donc être vigilant et s'assurer de la validité des présentations de la langue-cible, et cela même dans du matériel pédagogique.

Concernant le découpage de la langue, nous constatons qu'il relève d'une description plutôt traditionnelle car les deux tiroirs sont définis comme des modes : le conditionnel « est le mode de l'irréel » ou « on utilise le mode subjonctif pour exprimer... ». On peut alors s'interroger sur l'intérêt de cette précision pour des apprenants étrangers qui n'ont pas besoin de connaître le mot *mode* mais bien de savoir l'utiliser. On retrouve ensuite des termes qui puisent dans une grammaire morphologique en ce qu'il s'agit de nommer la nature des mots ou les éléments qui les constituent : *verbe, infinitif, radical, terminaison*. *Radical* et *terminaison* ne sont pas définis dans les encadrés mais dans le précis grammatical à la fin du manuel qui reprend une partie de l'encadré en soulignant le radical d'un verbe-exemple et en y ajoutant les terminaisons spécifiques. La mise en avant des irrégularités constitue un second critère qui alimente la vision traditionnelle de l'enseignement/apprentissage de la grammaire. En effet, dans l'encadré sur le subjonctif, l'apprenant est mis en garde par un pictogramme *attention*, sur les conjugaisons irrégulières de certains verbes dont il peut consulter les paradigmes dans les tableaux de conjugaison à la fin de l'ouvrage.

Pour conclure, on voit bien que ces encadrés placent le verbe dans l'environnement de l'écrit, tant dans le métalangage utilisé que dans les structures proposées (*s'obliger à, il est fondamental, etc.*), ces dernières faisant partie d'un registre peu fréquent à l'oral. On peut supposer que les emplois de la langue tels qu'ils se réalisent à l'oral sont exposés avant et après l'étude de ces encadrés ; ces derniers constituent en quelque sorte des parenthèses métalinguistiques traditionnelles.

⁶⁷ Le multi-agenda est une modélisation de l'agir enseignant qui met en avant les multiples tâches de l'enseignant : « il cherche à faciliter la compréhension des gestes professionnels des enseignants pour s'ajuster à la grande diversité des variables de toute situation (gérer le temps, les interactions, les savoirs, les tâches, le rapport au savoir, les attitudes des élèves, les artefacts, etc.) » (Bucheton & Soulé, 2009, p. 29).

Synthèse du chapitre 3

Dans ce chapitre, nous avons mis en avant les spécificités de l'enseignement de la langue étrangère en établissant un parallèle contrastif avec celui de la langue première ; le **métalanguage** est un dénominateur commun. La particularité des adultes apprenant le FLE est que ces derniers sont potentiellement en demande d'outillage métalinguistique mais comme le dit J.-L. Chiss, « c'est le débat sur la question métalinguistique, c'est-à-dire que l'on peut parfois donner beaucoup d'explications sur le plan métalinguistique dont l'efficacité est extrêmement faible » (2016, p. 115). Le risque est effectivement de surcharger l'apprenant d'informations sur la langue dont l'opérationnalité n'est pas avérée et il faut rappeler que l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère doit conduire vers l'autonomie langagière de l'apprenant et non vers la maîtrise d'étiquettes métalinguistiques.

Pour ce qui est de la mise au jour des règles grammaticales, l'**induction** est un procédé recommandé par les didacticiens (Abou Samra & al., 2018 ; Chartrand, 1995, 2016 ; Chiss, 2016) en ce qu'elle rend l'apprenant acteur de son apprentissage et qu'elle favorise une appropriation réfléchie et supposément pérenne des savoirs mais elle nécessite de la flexibilité de la part de l'enseignant qui doit alors disposer de temps et de connaissances grammaticales suffisamment stables pour laisser place aux verbalisations métalinguistiques des apprenants et pour les orienter de manière pertinente.

Concernant les **pratiques grammaticales** des enseignants, les représentations professionnelles sont encore parfois virulentes quant au cloisonnement entre *grammaire* et *compétence de communication* (Chiss, 2002, p. 6) et les enseignants peuvent se sentir démunis face à l'élaboration d'un discours et d'activités grammaticales adéquates ou face à des questions de leurs apprenants (Rosen & Porquier, 2017). Il nous semble que la « **grammaire à double entrée** » telle que définie et préconisée par J.-L. Chiss (2002) constitue une piste didactique à explorer en ce qu'elle permet de jongler entre les formes et le sens, selon les objectifs et connaissances des enseignants.

Si je dis « grammaire à double entrée », c'est pour aider les élèves à acquérir une certaine maîtrise de la langue : aller des formes vers les sens et des sens vers les formes. (...) Autrement dit, on peut faire circuler le questionnement dans les deux sens. Evidemment, ce sont les grammaires formelles dont on a le plus l'habitude, qui consistent à étudier les formes, les déclinaisons, les conjugaisons, etc. mais à la fin on ne sait pas à quoi servent, par exemple, les temps verbaux que l'on a appris. Je pense que l'on doit en même temps étudier les formes temporelles et la valeur des temps. (...) C'est pourquoi je ne suis ni totalement satisfait par les grammaires complètement notionnelles ou sémantiques (...), ni convaincu par les grammaires formelles traditionnelles. C'est dans ce sens-là que je fais référence à la grammaire à double entrée. (Chiss, 2016, p. 109)

C'est effectivement dans cette perspective que nous avons abordé la deuxième partie de ce chapitre en traitant de l'enseignement du verbe selon une **démarche sémasiologique** d'une part (cf. point 3.2.2. p. 75) et **onomasiologique** d'autre part (cf. point 3.2.3. p. 82). La grammaire

sémantique s'est largement développée dans le champ de la didactique du FLE (Chiss, 2016) sans nécessairement percer les murs de la classe car elle est confrontée aux vécus apprenants des futurs enseignants de FLE (Bruley, 2015) qui ont été largement exposés aux contenus d'une grammaire formelle. Nous pensons que la grammaire à double entrée présente un intérêt en ce qu'elle laisse le choix aux enseignants selon leurs objectifs et connaissances de privilégier une entrée par les formes ou par le sens mais de ne pas traiter l'une sans l'autre.

Dans cette première partie, nous avons montré l'épistémologie pluridimensionnelle du verbe en adoptant trois points de vue distincts : linguistique, acquisitionniste et didactique. Ces trois champs disciplinaires s'actualisent dans la classe de FLE *via* la pratique grammaticale de l'enseignant. Voyons à présent comment nous avons procédé pour examiner l'enseignement du verbe en FLE par la mise au jour de notre méthodologie de recherche.

Partie II. La méthodologie de la recherche

Après avoir brossé le portrait épistémologique du verbe, nous allons à présent nous intéresser à la méthodologie de la recherche qui vise à montrer et à analyser comment cette catégorie de la langue, syntaxiquement et morphologiquement complexe, s'enseigne en français langue étrangère. Nous avons alors mis en œuvre une méthode de recherche plurielle dont l'objectif est de recueillir des pratiques grammaticales observables ainsi que des discours réflexifs pouvant expliquer les dires et faire enseignants en classe. A l'instar de P. Blanchet, « nous croyons la neutralité impossible mais l'objectivation nécessaire, c'est-à-dire l'explicitation des points de vue et des choix, l'observation critique et constructive du fonctionnement des outils, la réflexivité comme critère de scientificité et de qualité » (2011, p. 7) ; c'est ce à quoi nous aspirons dans cette seconde partie. Dans un premier temps, nous décrirons le terrain de la recherche (chapitre 4) et dans un second temps, nous exposerons les méthodes de recueil et d'analyse des données (chapitre 5).

Chapitre 4 - Le terrain de la recherche

Dans ce chapitre, nous exposerons d'abord les contours théoriques de l'étude de cas. Cette méthode de recherche nous a paru pertinente au vu des trois enseignantes de FLE qui ont répondu positivement à notre demande de participation⁶⁸. Les spécificités de l'étude de cas nous invitent alors à décrire précisément leurs profils professionnels. Nous verrons que ces enseignantes ont un profil professionnel similaire et qu'elles exercent dans le même centre de langue universitaire, de fait, nous mettrons également en avant la culture professionnelle commune qui environne et influence leur singularité enseignante. Enfin, pour terminer cette présentation, nous analyserons les prescriptions institutionnelles (les préconisations du *Cadre européen commun de référence pour les langues* et les programmes de cours du centre de langue) en ce qu'elles constituent la première étape sur laquelle se fonde l'action didactique des enseignantes⁶⁹.

⁶⁸ Nous savons que la classe est un milieu difficile d'accès pour de multiples raisons (autorisations juridiques, confiance des enseignants, disponibilité par rapport aux exigences de la recherche, etc.). Le chercheur doit alors composer avec ces réticences et adapter sa méthodologie en fonction des réalités rencontrées.

⁶⁹ La sélection des contenus à enseigner figurant dans les programmes d'enseignement, relève de ce que Y. Chevallard (1985) nomme la « transposition didactique externe ».

4.1. Éléments théoriques sur l'étude de cas

L'étude de cas est une méthode de recherche fréquemment utilisée en sciences humaines et sociales et désigne :

une méthode d'investigation à visée d'analyse et de compréhension qui consiste à étudier en détail l'ensemble des caractéristiques d'un problème ou d'un phénomène restreint et précis tel qu'il s'est déroulé dans une situation particulière, réelle ou reconstituée, jugée représentative de l'objet à étudier. (Albero, 2010, p. 15)

Cette définition met en valeur plusieurs caractéristiques de l'étude de cas, pertinentes pour notre recherche, d'une part les caractéristiques écologique et holistique, d'autre part la finalité compréhensive.

La caractéristique écologique constitue effectivement un des premiers éléments définitoires de l'étude de cas dans le sens où les acteurs de la classe (enseignant et apprenants) évoluent dans un environnement spécifique qui influence les actions et les interactions s'y développant. Comme l'indique J. Beckers, « le paradigme écologique analyse la manière très contextualisée dont les acteurs d'une situation de classe donnée répondent aux demandes de cet environnement » (2007, p. 60). En ce qui nous concerne, notre terrain de recherche se compose de trois enseignantes de français langue étrangère exerçant dans un centre de langue universitaire en France, ce dernier accueillant des étudiants étrangers. Les spécificités du public d'un côté (par exemple leurs motivations d'apprentissage) et de la structure d'un autre côté (comme les prescriptions institutionnelles) ne sont pas sans influence sur les *dire*s et *faire*s des enseignants.

Au-delà du caractère fondamentalement situé des pratiques enseignantes, il s'agit de relever de manière quasi-exhaustive l'ensemble des informations ayant trait à l'objet étudié en réalisant une description à grains fins ou en profondeur (Hamel, 1997, p. 95). Les éclairages sont multiples car « toute pratique enseignante et apprenante se déploie dans un contexte empreint de caractéristiques singulières (notamment historiques, sociales, politiques, géographiques, linguistiques) et mettant en synergie divers paramètres (finalités, publics, moyens à disposition, etc.) » (Aguilar, Brudermann & Leclère, 2014, p. 11). Ainsi, les diverses dimensions contextuelles permettent au chercheur de mieux saisir ce qui environne et détermine les situations d'enseignement/apprentissage « que celles-ci soient envisagées par l'analyste lui-même (...) ou qu'elles soient appréhendées dans l'actualisation qu'en donnent les acteurs par leurs conduites et leurs interprétations » (*ibid.*, p. 14).

Cette clarification du contexte est à rapprocher de ce que J. Leplat nomme dans le champ de l'analyse du travail, le contexte *externe* et le contexte *interne*. Le premier renvoie aux « conditions physiques, techniques, organisationnelles » (2002, p. 2) dans lesquelles prend place le phénomène étudié alors que le second désigne les « caractéristiques du sujet qui déterminent et donnent sens à son activité » autrement dit « les représentations, motivations et affects de l'individu ainsi que les niveaux de traitement à sa disposition » (*ibid.*, p. 21). Pour les analystes du travail, la

complémentarité des deux contextes invite à ne « pas séparer l'étude de la résolution d'un problème de celui qui résout ce problème » (Leplat, 2002, p. 2)

Autrement dit, que l'examen des phénomènes humains et sociaux s'appuie sur les discours et analyses des acteurs eux-mêmes (dans le cas de l'autoconfrontation par exemple) ou du chercheur, il fait apparaître la finalité compréhensive de l'étude de cas. En effet, par sa vision systémique, l'étude de cas constitue un cadre favorable à l'ancrage de l'approche compréhensive. Cette dernière se focalise sur la production de sens par la mise au jour des intentions et des motifs sous-jacents aux phénomènes analysés.

La posture compréhensive dégage la logique des conduites individuelles et collectives en ce qu'elle se centre sur la mise au jour des significations que chacun d'entre nous attribue à son action (que veut l'acteur, quels buts veut-il atteindre, quelles sont ses conceptions des attentes des autres... quelles sont les attentes des autres ?). (Charmillot & Dayer, 2007, p. 132)

Quant à notre recherche, nous souhaitons accéder au sens que les enseignantes attribuent à leurs pratiques grammaticales, et tout particulièrement lorsque la catégorie verbale constitue un enjeu dans l'enseignement/apprentissage de la langue.

De plus, l'étude de cas autorise le recours à plusieurs outils méthodologiques, tant dans le recueil que l'analyse des données, et cela pour mieux cerner l'objet d'étude. Cette combinaison méthodologique favorise effectivement la multiplicité des points de vue et permet ainsi la triangulation des données, nécessaire à la validation d'une étude qualitative.

En d'autres mots, les méthodes sont choisies dans le but de placer l'objet d'étude sous le feu d'éclairages différents dans l'espoir de lui donner tout son relief. Les données qu'elles vont générer, du fait qu'elles sont croisées à l'image du triangle, viennent donner du corps à cette volonté de cerner de toutes parts l'objet d'étude. (Hamel, 1997, p. 96)

Pour finir, précisons que l'étude de cas n'est pas sans limite puisqu'elle ne permet pas de généraliser les résultats obtenus. En effet, elle s'appuie davantage sur le principe de significativité plutôt que sur le principe de représentativité :

la question n'est pas de déterminer comment et en quoi ce matériau partiel *reflète le réel* mais comment et en quoi il rend compte de certaines constructions interprétatives du monde social par certains de ses acteurs (y compris le chercheur qui en est un acteur en métaposition). (Blanchet, 2011, p. 19)

Cela rejoint la finalité compréhensive de l'étude de cas évoquée plus haut. Comme l'indique B. Albero, « un tel choix ne va pas sans poser, au double plan épistémologique et méthodologique, nombre d'interrogations qui obligent à expliciter le plus fidèlement possible les démarches pratiquées » (2010, p. 16) ; c'est le propos-même de la suite de ce chapitre.

4.2. Les trois enseignantes-participantes

Avant de présenter le profil des trois enseignantes-participantes (Céline, Charlotte et Géraldine), il nous semble important de mentionner que deux d'entre elles, Charlotte et Géraldine, ont été contactées au travers d'un questionnaire⁷⁰ ; elles avaient effectivement laissé leurs coordonnées pour continuer la recherche. Pour ce qui est de Céline, elle a souhaité participer à la recherche après réception d'un courriel de notre part à l'attention de l'équipe pédagogique du centre de langue. Il s'avère que les trois enseignantes exercent leur métier dans la même structure de travail et partagent donc un univers professionnel commun.

4.2.1. Profils, cours et publics enseignés

	Céline	Charlotte	Géraldine
Sexe	Femme		
Age	30-39 ans		
Langue première	Français		
Formation suivie	Maîtrise FLE Master 2 FLE	Maîtrise FLE DESS ⁷¹ Formation aux métiers des langues	Master 1 FLE Master 2 FLE
Nombre d'années d'expérience	10-20	10-20	5-10
Public antérieurement enseigné	Etudiant	Migrant	Etudiant
Public actuellement enseigné	Etudiant d'échange (niveau A2)	Etudiant hors-échange (niveau A2)	Etudiant hors-échange (niveau B1.1)

Tableau 23 : Le profil des enseignantes observées

Céline, Charlotte et Géraldine ont un profil enseignant similaire. Elles ont toutes trois entre 30 et 39 ans et ont défini le français comme langue première. Quant à leur formation universitaire, elles attestent d'une formation en didactique du français langue étrangère avec l'obtention d'un Master 2 ou équivalent. Pour ce qui est de leur expérience professionnelle, Céline et Charlotte comptent entre 10 et 20 années d'expérience dans l'enseignement du FLE, et Géraldine a déclaré avoir entre 5 et 10 années d'expérience. Par leur formation et leur nombre d'années d'expérience, nous pouvons dire que les trois informatrices sont relativement bien outillées dans

⁷⁰ Entre janvier et avril 2015, nous avons recueilli un corpus de 25 questionnaires écrits dont l'objectif était d'une part d'affiner notre problématisation et d'autre part d'avoir accès à des enseignants de FLE volontaires pour s'engager dans le protocole de la recherche.

⁷¹ DESS signifie Diplôme d'études supérieures spécialisées et correspond aujourd'hui, après la réforme Licence-Master-Doctorat, au Master 2.

l'enseignement du FLE, ce qui nous amène à les considérer comme des enseignantes expérimentées.

Les trois enseignantes proposent des séances de langue française pour des étudiants de niveau A2 (Céline et Charlotte) et de niveau B1.1 (Géraldine) selon le CECRL. Ces cours de langue développent précisément les compétences de communication orale et écrite des étudiants, dans le domaine de la vie courante et professionnelle. Les étudiants assistent à ces cours sur un ou plusieurs semestres, en fonction du type de mobilité qu'ils ont obtenu ; on distingue généralement les étudiants d'échange (étudiants sous convention entre les universités d'origine et d'accueil, type Erasmus) et les étudiants hors échange (étudiants hors convention qui se sont inscrits de manière autonome et individuelle). Les groupes de Charlotte et de Géraldine sont constitués d'étudiants hors-échange alors que celui de Céline est composé d'étudiants d'échange. Le cours de langue qu'elles leur dispensent, occupe neuf heures par semaine dans la formation des étudiants de Géraldine et de Charlotte alors que pour Céline, il n'occupe que trois heures hebdomadaires. La formation en langue est donc plus intensive pour les étudiants hors échange (Charlotte et Géraldine) que pour ceux en échange (Céline).

Les étudiants hors-échange ont procédé à une démarche individuelle avec pour objectif à long terme d'intégrer le système universitaire français. Pour cela, les étudiants doivent alors justifier d'un niveau B2 (CECRL). C'est pourquoi ils sont souvent amenés à suivre des cours de langue et culture françaises conduisant à l'obtention d'un Diplôme universitaire d'étude du français (DUEF) leur permettant d'atteindre le niveau B2 afin qu'ils puissent ensuite intégrer la filière universitaire de leur choix⁷². D'après les données fournies par Campus France (2016), les zones géographiques d'origine des étudiants étrangers en France sont dans l'ordre décroissant, l'Afrique, l'Europe et l'Asie. En effet, le Maroc, la Chine et l'Algérie sont les principaux expéditeurs d'étudiants. Depuis quelques années, suite au conflit au Moyen Orient, de nombreux réfugiés syriens qui justifient alors d'un projet d'études universitaires ont rejoint ces formations. On constate effectivement que les étudiants des groupes de Charlotte et de Géraldine sont principalement composés d'étudiants sinophones et arabophones.

Enfin, les étudiants d'échange du groupe de Céline ont des L1 beaucoup plus diversifiées (anglophones, arabophones, russophones, sinophones, hispanophones, finnophone, etc.). En plus de leur cours de langue, ils prennent part à des cours au même titre que des étudiants natifs du pays, en français ou en langue étrangère. Afin de favoriser leur insertion dans ces cours, tant du point de vue de la langue que du point de vue des normes sociales et académiques du pays

⁷² Nous nous concentrons volontairement sur les filières universitaires en raison de notre terrain de recherche mais rappelons que les étudiants hors-échanges ont également accès aux grandes écoles (écoles de commerce, Sciences Po, etc.). L'université reste tout de même l'institution qui accueille le plus grand nombre d'étudiants étrangers : Campus France a comptabilisé 298 902 étudiants étrangers en France « parmi lesquels 218 443 (73,1%) sont inscrits à l'université » (2016, p. 3).

d'accueil, les étudiants d'échange ont la possibilité ou l'obligation de suivre des cours de FLE (cours obligatoires ou non en fonction des conventions d'échange). Toutefois, précisons à l'instar de J.-M. Robert, que « l'apprentissage de la langue de l'université d'accueil peut ne pas être un objectif prioritaire » et qu'« il y a parfois peu d'obligation de satisfaire aux normes de la langue cible » (2011, p. 166). Certains étudiants étrangers ont effectivement fait le choix de privilégier les contenus disciplinaires de leur formation au détriment de la formation linguistique ; dans ce cas, l'apprentissage du français peut être motivé par la vie extra-scolaire. Il s'agit donc d'un public dont les motivations d'apprentissage du français sont souvent multiples (culture personnelle, insertion personnelle ou professionnelle) et parfois fluctuantes (présence ou absence des étudiants).

Retenons pour conclure que les étudiants auxquels font face les trois enseignantes sont très hétérogènes, du point de vue des L1 (le groupe de Céline est nettement plus diversifié que ceux de Charlotte et de Géraldine), de l'âge (nous estimons que la plupart des étudiants, tous groupes confondus, ont entre 18 et 30 ans), du niveau d'études (niveau BAC, Licence, Master ou Doctorat), des spécialités disciplinaires et des motivations pour l'apprentissage du français. Après avoir énuméré les caractéristiques du public étudiant, il s'agit désormais de nous placer du côté de l'enseignant et d'identifier les éléments relevant d'une culture professionnelle commune puisque rappelons-le, Céline, Charlotte et Géraldine exercent la même profession (professeur de FLE) dans la même institution (un centre de langue universitaire).

4.2.2. Une culture professionnelle commune

Certes, l'étude de cas accorde une large place à la singularité des sujets et des objets étudiés mais le métier enseignant est également traversé de normes professionnelles communes qui transparaissent dans des actions profondément situées et qu'il importe de recenser pour repérer des « logiques de conduites collectives » (Charmillot & Dayer, 2007, p. 132). En effet,

si l'expérience de chaque enseignant est bien la sienne, elle est aussi celle d'un collectif partageant un même univers de travail, avec toutes ses contraintes et conditions : le vécu le plus intime s'inscrit dans une culture professionnelle partagée par le groupe, grâce à laquelle ses membres accordent sensiblement des significations analogues à des situations communes. (Tardif & Lessard, 1999, p. 41)

L'univers de travail est ici constitué d'un centre de langue universitaire qui accueille des étudiants étrangers dont l'objectif est d'intégrer l'enseignement supérieur français. En ce sens, la finalité commune de nos trois enseignantes est de préparer et de faciliter cette insertion par la transmission de contenus linguistiques et socioculturels adéquats. A un niveau macro, la délimitation des objets langue et culture est prescrite par l'institution qui élabore une progression des savoirs et savoir-faire pour chaque niveau. Cette prescription se matérialise sous la forme de référentiels et de programmes élaborés par le centre de langue française dans lesquels figurent des objectifs généraux et spécifiques que les enseignantes doivent suivre pour construire et

réaliser leurs cours (rappelons que ces derniers s'étalent sur dix semaines, la durée d'un semestre universitaire).

Les prescriptions institutionnelles sont donc communes aux trois enseignantes et encadrent leur travail, même si elles s'actualisent distinctement chez chacune d'elles. Comme le précise effectivement J. Beckers :

même aux niveaux plus locaux, les programmes qui devraient opérationnaliser l'instruction (...) sont loin de prescrire étroitement les tâches des enseignants. Celles-ci requièrent une part importante d'élaboration par les enseignants eux-mêmes. Leur autonomie professionnelle en classe, qui leur permet de combler le flou de la tâche prescrite pour tenir compte au mieux du contexte, est donc incontournable : jamais le savoir-enseigner ne se réduira à l'application de moyens pour des fins prédéterminées. (2007, p. 48)

Au niveau micro, le métier d'enseignant comporte des invariants et cela peu importe la discipline enseignée. F. Cicurel émet l'hypothèse qu'il existerait « un savoir enseignant » en ce que « l'action enseignante s'accomplit au nom d'une *culture d'enseignement* que partagent les professeurs d'une même discipline » (2013, p. 22). Elle propose ainsi une liste de caractéristiques propres au métier que nous reprenons et illustrons brièvement :

- L'enseignant élabore et met en place des dispositifs didactiques afin que l'apprenant s'approprie des contenus de savoir spécifiques. C'est lui, au travers d'artefacts, qui met en contact l'apprenant avec le savoir (planification et intentionnalité) ;
- Le travail de l'enseignant ne se résume pas au face-à-face avec les apprenants. Celui-ci constitue une facette du métier parmi d'autres telles que la correction des travaux apprenants, les réunions pédagogiques avec les collègues, l'organisation de sorties socioculturelles, etc. ;
- L'action enseignante est multifinalisée puisqu'elle suppose non seulement de transmettre des contenus de savoir mais aussi de gérer les interactions, de considérer le temps, de maintenir l'attention des apprenants, etc. Cette caractéristique est à rapprocher du « multi-agenda » de l'enseignant (Bucheton, 2009 ; Bucheton & Soulé, 2009) ;
- L'enseignant ne peut pas prévoir avec certitude le déroulement planifié de son cours, l'incertitude et l'imprévisibilité sont caractéristiques de ce qui se passe en classe. On peut penser entre autres aux questions des étudiants, aux dysfonctionnements techniques, à l'humeur générale du groupe, etc. ;
- Le métier d'enseignant est un métier d'exposition puisque c'est le professeur qui fait face à la classe (*ibid.*).

Enfin, pour ce qui est des enseignantes de notre recherche, mettons en avant la situation d'immersion dans laquelle leurs cours de langue prennent place. Etant donné qu'il s'agit de cours de FLE en France, la langue française environne le quotidien des étudiants étrangers, avant et après le cours. Nous pouvons donc dire que les cours que Céline, Charlotte et Géraldine dispensent, constituent en quelque sorte une parenthèse de focalisation explicite sur la langue.

4.3. Les préconisations grammaticales du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001)

L'analyse du travail (Clot, 2000) et de l'activité enseignante (Vinatier & Pastré, 2007) a montré l'importance de s'intéresser aux prescriptions institutionnelles pour mieux saisir les choix et les actes de l'individu dans son environnement professionnel. Il faut alors préciser que les contenus d'enseignement du FLE à destination des étudiants étrangers⁷³, ne sont pas soumis à des prescriptions ministérielles comme peut l'être l'enseignement du français à l'école primaire ou dans le secondaire en France. De fait, les concepteurs d'ouvrages pédagogiques ainsi que ceux des programmes d'enseignement dans les centres de FLE universitaires, sont libres de proposer la progression de leur choix et de sélectionner les éléments de la langue qui seront alors enseignés et appris. Il existe néanmoins des « préconisations pré-curriculaires » (Véronique, 2017) largement répandues dans le milieu du FLE (Bento, 2014) qui répertorient les éléments de la langue-cible à traiter selon le niveau des apprenants. Il s'agit des recommandations du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) (Conseil de l'Europe, 2001) sur lequel se basent les *Référentiels pour le français* (Beacco, 2008, 2011) dont les contenus viennent spécifier les préconisations du *CECRL*.

4.3.1. La vision grammaticale

Après les méthodes audiovisuelles (années 1960) et l'approche communicative (années 1970), force est de constater que la publication du CECRL en 2001 a remis l'enseignement grammatical au goût du jour en langue étrangère : « la grammaire n'est plus comme interdite de séjour dans l'enseignement » (Beacco, 2010a, p. 11). Dans ce document, il est effectivement question de *compétences linguistiques* (Conseil de l'Europe, 2001, p. 86) de *compétence grammaticale* (p.89), de *correction grammaticale* (p. 90) ou encore d'*étendue grammaticale* (p. 90). Il nous semble important de les définir brièvement pour mieux cerner la façon dont le CECRL envisage la langue, dans sa transmission et dans sa description.

Le CECRL considère que l'apprentissage d'une langue « comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement » (*ibid.*, p. 15). La *compétence* est un terme très polysémique qu'il convient de préciser dans ce contexte. Dans le CECRL, elle est définie comme un « ensemble de connaissances, habiletés et dispositions qui permettent d'agir » (2001, p. 15), la connaissance étant plutôt déclarative, l'habileté se

⁷³ Les étudiants étrangers désignent ici toute personne qui apprend le FLE dans un centre de langue française universitaire.

rapprochant d'un savoir-faire et la disposition d'un savoir-être (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15). Ce triplet cognitif et comportemental dont les connexions ne sont pas clairement énoncées, a pour finalité l'usage de la langue dans une situation sociale donnée. Les compétences sollicitées sont à la fois générales et transversales (savoir-être, savoir-apprendre, etc.) et spécifiques à la communication langagière (compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique).

Intéressons-nous aux compétences linguistiques à l'intérieur desquelles se place la compétence grammaticale. Les compétences linguistiques renvoient au fonctionnement interne de la langue (morphologie, syntaxe, etc.) abstraction faite de ses emplois en contexte réel de communication. Elles contiennent les compétences lexicale, grammaticale, orthographique, etc. Pour le CECRL, la compétence grammaticale désigne « la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser » et plus précisément « la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites » (*ibid.*, p. 89). On relève d'une part que la connaissance du fonctionnement de la langue a pour finalité son usage et d'autre part que l'usage de la langue devrait s'appuyer sur des processus de construction du sens, et non sur « des formules toutes faites » (*ibid.*). Cette conception grammaticale cherche à rompre avec les principes behavioristes et structuraux (Faure, 2014) des méthodologies audiovisuelle et pré-communicative en remettant la production de sens au cœur de l'enseignement/apprentissage grammatical.

4.3.2. La description de la langue

En raison de son caractère non prescriptif, le CECRL laisse le choix à ses utilisateurs de s'ancrer dans les théories linguistiques qui leur semblent les plus appropriées en fonction de leur public :

Un certain nombre de théories et de modèles concurrents pour l'organisation des mots en phrases existent. Il n'appartient pas au *Cadre de référence* de porter un jugement ni de promouvoir l'usage de l'un en particulier. Il lui revient, en revanche, d'encourager les utilisateurs à déclarer leur choix et ses conséquences sur leur pratique. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 89)

Certes, le CECRL n'est ni une grammaire de référence ni un ouvrage de didactique et les praticiens en tant que connaisseurs de leur terrain et de leur public, semblent les plus à même de choisir des descriptions linguistiques pertinentes et appropriées. Pour cela, le CECRL se propose *simplement et brièvement* « d'identifier des paramètres et des catégories largement utilisés pour la description grammaticale » en invitant les usagers à rendre compte et à définir les différents « éléments », « catégories », « classes », « structures », « processus » et « relations » qu'ils auront choisis pour découper, décrire et transmettre la langue-cible (*ibid.*).

Dans cette « description de l'organisation grammaticale » (*ibid.*), on constate effectivement que les termes sont empruntés à divers courants linguistiques : morphème (grammaire descriptive), valence (grammaire valencielle), syntagme (grammaire générative), etc. Face à cet ancrage

linguistique multiple, nous pensons comme P. Charaudeau que dans le cadre scolaire, il est difficile d'« appliquer de bout en bout une théorie linguistique (ou une grammaire) » (2001, p. 21). Toutefois, cela suppose de la part des concepteurs et des enseignants, de posséder une solide formation linguistique pour identifier les concepts qui leur seront utiles ou de se renseigner sur ce qu'ils recouvrent, le risque étant sinon de laisser perdurer des descriptions traditionnelles, certes connues et sécurisantes pour les praticiens (Damar, 2009) mais ne couvrant pas l'ensemble des besoins grammaticaux nécessaires à la pratique langagière.

Pour ce qui est de la sélection des éléments de la langue à enseigner et à apprendre, le CECRL mentionne peu de choses mais il propose néanmoins plusieurs critères qu'il nous semble important de relever en raison du lien qu'on peut opérer avec l'enseignement du verbe. Tout d'abord, « la productivité communicative des catégories grammaticales » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 115) renvoie à l'utilité ou à la rentabilité des contenus auxquels sont exposés les apprenants : « est-il judicieux de faire suivre aux apprenants une progression qui les laisse incapables, après deux ans d'études, de raconter un événement au passé ? » (*ibid.*). Pour l'enseignant, ce critère peut également s'appliquer au choix des verbes et à leur fréquence d'usage – le verbe *craindre* est-il pertinent ? – ou encore au choix des personnes – est-il pertinent de soumettre à l'apprentissage le paradigme d'un verbe en entier ? – car nous avons vu avec C. Blanche-Benveniste (2002b) que plus la fréquence d'un verbe est faible, moins il occupe de formes conjuguées distinctes (indicatif présent P3, infinitif et participe passé).

Ensuite, le CECRL propose de recourir aux « données contrastives » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 115) pour établir une progression adaptée à l'effort cognitif des apprenants. Cela concerne particulièrement les concepteurs des programmes mais il peut également être utile pour l'enseignant notamment dans une connaissance plus fine des processus d'apprentissage. Il s'agit de considérer l'éloignement formel de la L1 par rapport à la langue-cible. Le CECRL donne l'exemple des propositions subordonnées en allemand qui seraient plus difficiles à acquérir pour un apprenant francophone que pour un apprenant néerlandophone (*ibid.*). De fait, il serait adéquat, pour un étudiant francophone, de planifier un découpage de l'objet plus fin ou un temps d'enseignement/apprentissage plus long. Même si cela semble difficilement transposable dans un contexte éducatif où les étudiants ont des L1 différentes, cette information peut aider l'enseignant à mesurer l'effort cognitif de ses apprenants face à un même objet de savoir⁷⁴.

⁷⁴ Mentionnons le projet *Langues et grammaires en (Ile-de) France* (www.lgidf.cnrs.fr) qui recense des informations générales et spécifiques sur diverses langues notamment des langues de l'immigration en France, permettant ainsi aux enseignants (entre autres) d'avoir accès à des éléments de compréhension quant aux fonctionnements phonologiques, morphosyntaxiques, etc. des L1 de leurs élèves.

4.3.3. L'étendue linguistique et la correction grammaticale : les niveaux A2 et B1

Après avoir présenté la vision grammaticale ainsi que la description des éléments de la langue dans le CECRL, nous allons à présent nous focaliser sur les deux niveaux qui nous intéressent, à savoir A2 et B1, en ce que les séances que nous avons observées relèvent de ces deux niveaux. Le tableau ci-après reprend les descripteurs issus du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) concernant l'étendue linguistique et la correction grammaticale de ces deux niveaux. Nous avons choisi ces deux descripteurs parce qu'ils sont *relativement* plus précis que l'échelle globale des niveaux de référence et qu'ils nous permettent de considérer le degré de maîtrise de la catégorie verbale et de ses spécificités, selon ces deux niveaux.

Précisons aussi que le CECRL ne mentionne malheureusement pas ce qu'il entend par *étendue* ou *correction*, ce qui paraît dommageable pour un document qui prétend donner des critères pour évaluer la maîtrise d'une langue. L'étendue linguistique correspondrait alors à l'ensemble des ressources dont dispose l'apprenant et qui font partie des compétences linguistiques définies plus haut (cf. 4.3.1, p.99) et la correction grammaticale renverrait au « degré de conformité d'une production langagière aux règles ou aux normes du système linguistique » (Petit, 2007, p. 63). Bien que ces descripteurs soient à prendre avec précaution dans le cadre d'une recherche scientifique, nous pensons qu'ils nous permettent de mieux appréhender les gestes des enseignants car nous savons que les préconisations du CECRL ont largement infusé les classes de langues, notamment au travers des manuels pédagogiques (Bento, 2014).

LES DESCRIPTEURS DU <i>CECRL</i> (Conseil de l'Europe, 2001)		
	NIVEAU A2	NIVEAU B1
Etendue linguistique générale (Conseil de l'Europe, 2001, p. 86)	<p>A2.1 : peut produire de brèves expressions courantes afin de répondre à des besoins simples de type concret (...). Peut utiliser des modèles de phrases élémentaires et communiquer à l'aide de phrases mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites (...).</p> <p>A2.2 : Possède un répertoire de langue élémentaire qui lui permet de se débrouiller dans des situations courantes au contenu prévisible, bien qu'il lui faille généralement chercher ses mots et trouver un compromis par rapport à ses intentions de communication.</p>	<p>B1.1 : Possède suffisamment de moyens linguistiques pour s'en sortir avec quelques hésitations et quelques périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs (...) mais le vocabulaire limité conduit à des répétitions et même parfois à des difficultés de formulation.</p> <p>B1.2 : Possède une gamme assez étendue de la langue pour décrire des situations imprévisibles, expliquer le point principal d'un problème ou d'une idée avec assez de précision et exprimer sa pensée sur des sujets abstraits ou culturels (...).</p>
Correction grammaticale (Conseil de l'Europe, 2001, p. 91)	<p>Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord. Cependant le sens général reste clair.</p>	<p>B1.1 : Peut se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et expressions fréquemment utilisées et associées à des situations plutôt prévisibles.</p> <p>B1.2 : Communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers ; en règle générale, a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général reste clair.</p>

Tableau 24 : L'étendue linguistique et la correction grammaticale des niveaux A2 et B1 (Conseil de l'Europe, 2001)

D'abord, on observe que les deux niveaux A2 et B1 sont scindés en deux sous-niveaux (A2.1, A2.2 et B1.1 et B1.2) et cela afin de mieux saisir les nuances dans la maîtrise des structures langagières. En ce qui nous concerne, nous savons que les apprenants de Céline et de Charlotte relèvent du niveau A2 et ceux de Géraldine, du niveau B1.1. De fait, nous regarderons le niveau A2 dans sa globalité, et pour le niveau B1, nous prendrons en priorité les critères du niveau B1.1.

Pour ce qui est de l'étendue linguistique, nous constatons que les situations de communication sont « courantes » et « prévisibles » et répondent à des « besoins concrets » pour l'apprenant de niveau A2. Les structures langagières sont « élémentaires » et « courantes » ; l'apprenant de niveau A2 a donc recours au modèle de la phrase simple. Il peut aussi s'appuyer sur des « phrases

mémorisées » et « expressions toutes faites » ; on retrouve ici une rémanence du niveau A1. Pour le niveau B1.1, le descripteur ne précise pas la maîtrise syntaxique de l'apprenant même si nous pouvons lire que ce dernier « possède suffisamment de moyens linguistiques pour s'en sortir (...) mais le vocabulaire limité conduit à des répétitions et même parfois à des difficultés de formulation » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 86). L'étendue linguistique de l'apprenant B1.1 serait donc davantage syntaxique que lexicale.

Enfin, la correction grammaticale de l'apprenant nous permet de mettre en avant que les erreurs sont systématiques pour l'apprenant A2 et qu'elles concernent spécifiquement la catégorie verbale avec « la confusion des temps » et « l'oubli de l'accord » (*ibid.*, p. 91). Quant à l'apprenant de niveau B1.1, il possède un contrôle grammatical « suffisant » lorsqu'il s'agit d'une situation de communication connue. Ces descripteurs donnent à voir des indications grammaticales plutôt globales, regardons à présent dans les *Référentiels pour le français* (Beacco, 2008, 2011) pour relever des indications plus précises sur la catégorie verbale.

4.3.4. Les précisions sur le verbe des *Référentiels pour le français*, niveaux A2 et B1 (Beacco, 2008, 2011)

La collection des *Référentiels pour le français* précise les propositions du CECRL en ce qu'elle liste les contenus grammaticaux supposés être enseignés et appris à chaque niveau du CECRL :

pour les opérateurs comme les auteurs de manuels ou les enseignants, les spécifications du CECR ont pu paraître trop larges. On a donc entrepris la réalisation de spécifications du CECRL langue par langue, c'est-à-dire d'instruments permettant de réaliser des programmes collectifs, utilisables, par exemple, dans les systèmes éducatifs. Cette nouvelle génération de référentiels part des descripteurs des niveaux du *CECR* : on cherche à identifier les formes d'une langue donnée (mots, grammaire...) dont la maîtrise correspondrait aux compétences communicationnelles, sociolinguistiques, formelles... définies par le *Cadre*. (Beacco, 2010b, p. 102)

C'est donc dans ces ouvrages que nous avons accès à des propositions de description et de découpage de la langue qui peuvent éclairer notre étude sur l'enseignement de la catégorie verbale. Outre les descripteurs du CECRL, ces inventaires se sont également basés sur d'autres critères : les résultats des études acquisitionnistes, les manuels de FLE (notamment pour la morphosyntaxe), l'expérience des praticiens (enseignants et évaluateurs) et l'analyse de productions d'apprenants dont les niveaux de langue suivent l'échelle du CECRL (Beacco, 2011, p. 16).

Que nous apprennent ces référentiels sur la catégorie verbale ? Pour répondre à cette question, nous avons relevé les éléments qui concernent le verbe et les avons classés dans le tableau ci-après en fonction des catégories suivantes : morphologie, morphosyntaxe, syntaxe, texte.

LES REFERENTIELS POUR LE FRANÇAIS		
	NIVEAU A2 (Beacco, 2008)	NIVEAU B1 (Beacco, 2011)
Morphologie		L'ensemble de la morphologie régulière ou constituée de paradigmes réduits est considéré comme familier , ce qui exclut encore certains verbes et temps verbaux peu usités (p. 118).
Morpho-syntaxe	<i>L'acquisition de la morphosyntaxe se réalise du niveau A1 au niveau B2.</i>	
	<i>Fonder les spécifications morphosyntaxiques</i> « On suppose donc qu'en A2 se met en place un premier socle morphosyntaxique , au-delà de la maîtrise d'un répertoire des ensembles d'expressions réellement figées ou perçues comme telles » (p. 102).	<i>Justifier les spécifications morphosyntaxiques.</i>
Syntaxe	A côté de ce matériel non analysé et mémorisé apparaît bien cependant une compétence combinatoire (« utiliser des modèles de phrase élémentaires ») fondée sur des éléments morphosyntaxiques (p. 102).	La syntaxe de la phrase continue à être développée autour de l'axe du verbe dont les constructions de droite se diversifient , en particulier avec les verbes à deux ou trois compléments, des constructions infinitives et des propositions en <i>que</i> (y compris au subjonctif). (...). Les objectifs nouveaux concernent la phrase complexe, et plus généralement l'articulation des phrases/propositions entre elles que ce soit dans un cadre phrastique ou dans celui des textes. (p. 118)
Texte	L'utilisateur/apprenant ne dispose pas de souplesse énonciative qui lui permettrait des positionnements diversifiés par rapport au contenu de ses énoncés (p. 102).	Ce domaine plus souple fait nettement intervenir le sens des articulateurs dans la mesure où l'on passe de contraintes de langue (comme les constructions verbales) aux choix de l'énonciateur : celui-ci explicite ou non les relations inter- et intraphrastiques (p.118).

Tableau 25 : Les précisions grammaticales des *Référentiels pour le français* (Beacco, 2008, 2011)

Dans un premier temps, commençons par les éléments qui composent la forme verbale et qui relèvent donc de la morphologie et de la morphosyntaxe. Les référentiels indiquent que l'apprenant de niveau B1 maîtrise la morphologie verbale régulière et que certaines formes peu fréquentes, du point de vue des lexèmes ou des temps verbaux, font encore défaut. L'absence d'indications à ce sujet au niveau A2 nous amène à considérer que la morphologie verbale est encore en voie d'acquisition pour l'apprenant de ce niveau. Pour ce qui est de la morphosyntaxe, il est à noter « qu'en A2 se met en place un *premier socle* morphosyntaxique, au-delà de la maîtrise d'un répertoire des ensembles d'expressions réellement figées ou perçues comme telles » (Beacco, 2008, p. 102). J.-C. Beacco (2010b) et G.-D. Véronique (2017) le confirment en déclarant que la morphosyntaxe est réputée achevée au niveau B2. Les niveaux A2 et B1 sont donc des niveaux durant lesquels se maintiennent les erreurs morphosyntaxiques : systématiques pour le

niveau A2 et occasionnelles pour le niveau B1. Ces erreurs semblent toutefois ne pas entraver la compréhension du message produit.

Dans un second temps, nous pouvons lire que la syntaxe du verbe se complexifie à partir du niveau B1 où « les constructions de droite se diversifient » (Beacco, 2011, p. 118). En effet, là où l'apprenant de niveau A2 est encore aux prises avec les contraintes syntaxiques et juxtapose par conséquent les phrases simples, il semble que l'apprenant de niveau B1 allonge la complémentation de ses phrases en ayant recours à des verbes qui supposent plusieurs compléments ou une construction infinitive ou subjonctive. Cela lui permet alors d'amorcer une structuration textuelle plus élaborée (« l'articulation des phrases/propositions entre elles »). De ce fait, l'apprenant de niveau B1 peut commencer à jouer sur ses intentions de communication.

Après avoir mis au jour d'une part, les préconisations grammaticales du *CECRL* (Conseil de l'Europe, 2001) et d'autre part, les précisions grammaticales des *Référentiels pour le français* (Beacco, 2008, 2011) utiles pour l'enseignement du verbe en FLE, nous allons maintenant examiner le contenu des prescriptions du centre de langue universitaire.

4.4. Les prescriptions de l'institution (transposition didactique externe)

Poser le cadre didactique dans lequel évolue le verbe implique fondamentalement de s'interroger sur ce qui est institutionnellement prescrit par la structure universitaire où travaillent les trois enseignantes observées.

La prescription occupe une place essentielle dans l'analyse du travail. Elle est nécessaire, par exemple, pour comprendre comment sont orientées les actions des opérateurs, les contraintes, les marges de manœuvre qu'ils se donnent ou pour rendre compte de leur efficacité. (Amigues & Lataillade, 2007, p. 3)

L'analyse de leurs séances de classe commence donc d'abord par l'étude des programmes d'enseignement. Dans le cadre de l'obtention d'une labellisation, les centres de langue universitaires sont amenés à respecter des obligations qui concernent entre autres les programmes d'enseignement ; c'est le cas de l'établissement dans lequel interviennent les trois enseignantes de la recherche.

En effet, Charlotte et Géraldine enseignent dans une formation intitulée *Diplôme universitaire d'études françaises* (DUEF) dont les fondements s'appuient, par l'homologation institutionnelle, sur les niveaux du CECRL. Quant à Céline, ses cours ne prennent pas place dans une formation diplômante puisqu'elle s'occupe des étudiants d'échange mais ces derniers sont répartis dans des groupes-classes selon les niveaux du CECRL. De plus, les contenus du programme qu'elle dispense (cf. Corpus, Annexe 4, p. 11), sont similaires à ce que l'*Inventaire linguistique des contenus-clés des niveaux du CECRL* (Eaquals, 2015) propose pour le niveau A2 (par exemple « raconter un souvenir » ou « raconter une rencontre »). De fait, on peut supposer que les préconisations du CECRL orientent également les contenus d'enseignement/apprentissage figurant dans le programme de Céline.

Pour décrire l'ancrage linguistique des programmes d'enseignement, il faut nous placer du côté des savoirs savants définis comme des connaissances scientifiques produites et épistémologiquement contrôlées par une communauté de recherche (Beacco, 2010a). En ce qui concerne la présente recherche, la linguistique nous intéresse tout particulièrement car comme l'indique J.-C. Beacco :

la linguistique est intrinsèquement impliquée en didactique des langues ; elle est constitutive de la forme des syllabus parce que ceux-ci adoptent nécessairement des catégories descriptives et de classification des contenus linguistiques visés qui sont empruntés aux sciences du langage. (*ibid.*, p. 126)

L'étude des programmes d'enseignement et des manuels de langue nous donne alors accès aux courants linguistiques dont le découpage de l'objet-langue est issu car « malgré son immédiateté apparente » (*ibid.*, p. 123), la langue subit nécessairement une parcellisation de son système pour pouvoir être enseignée et apprise.

4.4.1. La présentation des programmes d'enseignement

Le tableau ci-dessous recense pour chacune des trois enseignantes les objets de la langue prescrits pendant la mise en œuvre de notre protocole de recherche. Pour Céline et Géraldine, nous nous sommes appuyée sur leurs programmes d'enseignement et pour Charlotte, nous avons eu recours au tableau des contenus figurant dans le manuel qu'elle utilise en classe⁷⁵. C'est sur ces échantillons que nous basons notre analyse de l'ancrage linguistique des documents prescriptifs.

Enseignante (niveau)	Objectifs communicatifs (ou savoir-faire ⁷⁶)	Objectifs linguistiques (ou grammaire/lexique)
Céline (niveau A2)	- Parler des relations familiales	- Les adjectifs possessifs - Le lexique de la famille - L'imparfait
	- Raconter un souvenir	- L'imparfait
	- Raconter une rencontre	- Le lexique de l'amour - Passé composé/imparfait - Adverbes de temps : il y a, depuis, pendant
Charlotte (niveau A2)	- Exprimer la fréquence ⁷⁷	- Le présent - Depuis - Le lexique d'Internet
	- Décrire une situation dans le passé - Faire une description - Faire un commentaire sur un événement passé	- L'imparfait - Le passé composé
Géraldine (niveau B1.1)	- Présenter son métier ou son futur métier - Donner son avis (1/2)	- Les pronoms relatifs simples - L'organisation des idées - La cause - Le conditionnel présent
	- Donner son avis (2/2)	- L'expression de l'obligation - Le subjonctif pour l'expression des sentiments

Tableau 26 : Les objets d'enseignement/apprentissage prescrits dans les programmes d'enseignement

La structuration des programmes nous donne de premiers éléments de compréhension quant à la vision et au découpage de la langue. Dans un premier temps, nous constatons que les documents prescriptifs établissent une nette distinction entre d'un côté des « objectifs communicatifs » ou « savoir-faire » et d'un autre côté, des « objectifs linguistiques » ou « grammaire/lexique ». D'abord, le terme *objectif* met en avant de manière explicite ce qui est attendu et évalué du point de vue de l'apprentissage. Dans une perspective psychologique

⁷⁵ A l'inverse de Céline et de Géraldine, Charlotte ne nous a pas fourni son programme d'enseignement institutionnel mais la photocopie de la table des contenus du manuel de langue.

⁷⁶ Dans la table des contenus de l'ouvrage pédagogique de Charlotte, il s'agit de *savoir-faire* et de *grammaire/lexique*, et non d'*objectifs communicatifs* et d'*objectifs linguistiques* comme indiqué dans les programmes des deux autres enseignantes.

⁷⁷ D'un point de vue notionnel, l'expression de la fréquence fait ici référence au degré de répétition d'un phénomène et s'exprime dans ce cadre, par le biais de locutions adverbiales (*parfois, souvent, tous les jours*, etc.). Ces locutions ne figurent pas dans les objectifs linguistiques de la table des contenus du manuel (ce qui paraît alors peu cohérent : *depuis* exprime la durée et non la fréquence) mais figurent bien dans le corps de l'ouvrage et dans le guide pédagogique de l'enseignant.

behavioriste, l'objectif d'apprentissage a pour résultat un comportement observable, ce à quoi fait également référence le *savoir-faire*. Par exemple, « raconter un souvenir », « décrire une situation dans le passé » ou « donner son avis » sont des contenus langagiers identifiables et évaluables dans la production en langue-cible des apprenants.

Dans un second temps, pour ce qui est de la division établie entre « objectifs communicatifs » et « objectifs linguistiques », elle met en évidence que « la langue est un ensemble différencié de compétences, solidaires mais relativement indépendantes les unes des autres et dont chaque élément est susceptible de relever d'un traitement méthodologique particulier » (Beacco, 2007, p. 54). Ainsi, on aurait ici d'une part des compétences dites communicationnelles et d'autre part des compétences dites formelles (Beacco, 2007). Ces dernières désignent « la maîtrise des formes linguistiques (...) indépendamment de leur usage dans la communication » (*ibid.*, p. 107) alors que les premières se réfèrent à l'utilisation de la langue et de ses contraintes internes dans une situation de communication donnée dont les spécificités textuelles et discursives constituent tout autant de contraintes.

4.4.2. Les compétences formelles : des contenus principalement morphosyntaxiques

Si l'on regarde de plus près les compétences formelles, on constate que les savoirs morphosyntaxiques (adjectifs⁷⁸ possessifs, pronoms relatifs simples, temps verbaux, adverbes de temps) et lexicaux (lexique de la famille, de l'amour, d'Internet, etc.) sont majoritaires. Nous pouvons également remarquer que dans cet échantillon, les connaissances lexicales apparaissent clairement au niveau A2 alors qu'elles semblent avoir disparu au niveau B1 au profit de connaissances grammaticales.

Toutefois, certains contenus grammaticaux nous laissent penser qu'une prise en compte plus large de la langue a lieu, dans ses dimensions textuelle et sémantique. C'est le cas dans le programme d'enseignement de Géraldine (niveau B1) puisqu'on note les objectifs suivants, toujours sous la bannière des objectifs linguistiques : « l'organisation des idées » et « l'expression de l'obligation » ou encore « le subjonctif pour l'expression des sentiments ». Ces objectifs semblent ne plus faire référence à une grammaire morphosyntaxique mais à une grammaire textuelle (l'organisation des idées) ou à une grammaire du sens (l'expression de l'obligation ou des sentiments), ces cadres de description dépassant effectivement les unités du mot ou de la phrase.

⁷⁸ Nous reprenons la formulation telle qu'elle est indiquée dans le programme de l'enseignante Céline (A2). Certains ouvrages grammaticaux tendent à remplacer *adjectif* par *déterminant* pour caractériser *mon, ma, ton, ta*, etc. Dans une perspective d'analyse de la langue, cette précision permet de distinguer les propriétés syntaxiques de l'adjectif et du déterminant (par exemple, le déterminant précède toujours le nom ou encore l'adjectif peut être supprimé).

La grammaire sémantique préconise « une structuration de la langue en catégories conceptuelles dont on peut faire l'hypothèse qu'elles correspondent à des intentions de communication » (Charaudeau, 2001, p. 127). Par exemple, l'expression de l'obligation ou des sentiments figurant dans le programme de Géraldine constitue des notions de sens universelles dont il s'agit de rendre compte par des formes spécifiques de la langue. Quant à la grammaire textuelle, elle s'intéresse à la cohérence structurelle et sémantique d'un texte, ce dernier étant une production de nature écrite ou orale qui repose sur un certain nombre de caractéristiques discursives ; l'organisation des idées comme objet d'enseignement entre dans ce courant d'analyse de la langue.

De manière générale, ces constatations font écho à ce que déclare J. Courtillon : « la masse de l'apprentissage en langue étrangère est d'abord d'ordre syntactico-lexical » (1985, p. 36). Autrement dit, en début d'apprentissage, les contenus de la langue prescrits portent essentiellement sur des connaissances morphosyntaxiques et lexicales (ce qui correspondrait au niveau A2 ici) alors que le programme que suit Géraldine (niveau B1.1) intègre des faits grammaticaux d'ordre textuel ou sémantique. Précisons aussi pour nuancer notre propos que, au-delà de leur construction morphosyntaxique, « l'utilisation adéquate des temps et modes verbaux est un phénomène essentiellement textuel » (Chartrand, 1997, p. 44). Cela se traduit par un emploi cohérent des temps verbaux, au regard des structures syntaxiques et de la vision temporo-aspectuelle du procès (niveaux énonciatif et pragmatique).

4.4.3. Les compétences communicationnelles : dans le sillon de l'acte de parole

Après avoir dépeint les compétences formelles qui s'avèrent largement morphosyntaxiques, regardons maintenant ce qui est prescrit dans les compétences communicationnelles. Ce qu'on note dans un premier temps concerne la formulation des objectifs, ces derniers commençant par un verbe à l'infinitif qui met en avant la compétence attendue de l'apprenant (être capable de « parler », « raconter », « décrire », « donner »). Cette formulation nous amène ensuite à considérer dans leur globalité les syntagmes qui font nettement référence à des actes de parole ou à des fonctions discursives (« parler des relations familiales », « raconter un souvenir », « décrire une situation dans le passé », « donner son avis »).

L'acte de parole est défini par D. Maingueneau comme « la plus petite unité réalisant par le langage une action destinée à modifier la situation des interlocuteurs » (1996, p. 10). En cela, lesdits objectifs communicatifs (ou savoir-faire) se rapprochent de la linguistique pragmatique qui s'intéresse à « l'intention sous-jacente de celui qui prend la parole et, par extension, [à] l'effet produit par ces énoncés sur l'autre » (Moirand, 1990, p. 143).

Pour résumer, les programmes d'enseignement des trois enseignantes nous laissent penser qu'on aurait d'une part des compétences communicationnelles qui s'inscrivent dans le sillon de la linguistique pragmatique et d'autre part des compétences formelles dont les contenus se situent principalement dans une perspective morphosyntaxique de la langue. Ce syncrétisme linguistico-prescriptif est ainsi décrit et justifié par J.-C. Beacco :

les programmes peuvent faire cohabiter des descriptions linguistiques issues de paradigmes théoriques distincts qui sont, par ailleurs, incompatibles sur un plan strictement scientifique (opérations énonciatives, classes distributionnelles, actes de langage, paradigmes morphologiques...), ceci dans la mesure où chacune est sollicitée pour rendre compte d'un phénomène particulier pour des apprenants donnés et à un moment donné de leur apprentissage. (2010a, p. 144)

L'éclectisme des prescriptions permettrait ainsi de couvrir les divers besoins de l'apprentissage d'une langue étrangère. Il revient donc à l'enseignant de mettre en relation et en cohérence ces contenus d'enseignement/apprentissage dont les origines linguistiques diffèrent voire s'opposent mais qui concourent néanmoins à une même finalité : communiquer dans la langue-cible. De plus, selon l'objectif visé et les besoins des étudiants, l'enseignant peut délibérément avoir recours à des descriptions et outils issus de divers courants linguistiques pour favoriser la saisie d'un fonctionnement grammatical.

Après avoir planté le décor linguistique des programmes, le tableau ci-dessous expose précisément les temps verbaux prescrits ainsi que les actes de parole qui leur sont associés. Nous pourrions porter un regard critique sur la pertinence du lien pragmatique entre l'acte de parole et le temps verbal, or ce n'est pas le but de notre propos car nous voulons montrer l'environnement linguistique des temps verbaux dans les prescriptions.

Enseignante (Niveau)	Objectifs communicatif ou savoir-faire	Temps verbaux
Céline (A2)	Raconter un souvenir	L'imparfait
	Raconter une rencontre	L'imparfait et le passé composé
Charlotte (A2)	Exprimer la fréquence	Le présent de l'indicatif
	Décrire une situation dans le passé	L'imparfait
	Faire un commentaire sur un événement passé	Le passé composé
Géraldine (B1.1)	Présenter son métier ou son futur métier	Le conditionnel présent
	Donner son avis (1/2)	
	Donner son avis (2/2)	Le subjonctif présent

Tableau 27 : Les objectifs communicatifs ou savoir-faire mis en relation avec les temps verbaux prescrits

Synthèse du chapitre 4

Dans ce chapitre, nous avons décrit, en adéquation avec les principes de l'étude de cas, le **profil des enseignantes**, c'est-à-dire des enseignantes natives du français, diplômées d'un Master en didactique du FLE et expérimentées ainsi que le **contexte professionnel** dans lequel elles exercent à savoir un centre de langue universitaire en France en traitant d'une part des publics auxquels elles enseignent (étudiants d'échange et hors échange) et d'autre part des prescriptions institutionnelles (le *CECRL* et les programmes) qui encadrent leur travail.

Les **étudiants** qui composent les classes des trois enseignantes sont de nationalités et de langues diverses, et ont des statuts différents : Charlotte et Géraldine préparent leurs étudiants à l'obtention d'un diplôme universitaire, ce qui implique des obligations d'assiduité alors que Céline enseigne le français à des étudiants d'échange pour qui la maîtrise du français est secondaire (pour la vie quotidienne).

Nous avons vu que les **prescriptions** donnent peu d'indications sur les choix linguistiques et didactiques quant aux pratiques de transmission des objets grammaticaux. Retenons alors que les programmes d'enseignement élaborés par l'institution orientent l'action didactique des enseignantes sur des contenus principalement morphosyntaxiques au niveau A2 avec quelques considérations textuelles au niveau B1 et que les savoirs grammaticaux sont associés à des actes de parole spécifiques.

Après avoir présenté les pourtours théoriques de l'étude de cas et détaillé les éléments constitutifs de notre terrain de recherche, entrons maintenant dans le recueil et l'analyse des données.

Chapitre 5 - Le recueil et le cadre d'analyse des données

Dans ce chapitre, nous exposons le recueil des données alors composé de trois étapes s'inscrivant chacune dans un ancrage épistémologique spécifique. Nous détaillerons le fondement ethnographique (Cambra Giné, 2003) des observations de classe réalisées, le découpage clinique des observables (Leutenegger, 2000, 2004, 2009) en extraits significatifs pour la recherche et enfin la prise en compte des discours réflexifs des enseignantes sur leur pratiques grammaticales, en nous inscrivant dans le sillon de l'agir professoral (Cicurel, 2011b). Pour finir, nous présenterons notre cadre d'analyse qui nous a permis d'examiner et d'interpréter les données multimodales recueillies.

5.1. Présentation générale de la méthode

Loin de ne renvoyer qu'aux outils techniques (les méthodes), « la méthode » renvoie à l'ensemble du processus de construction d'une démarche de recherche. C'est à l'intérieur de cette construction que prennent place les ressources méthodologiques plurielles qu'impose l'investigation, et c'est dans la cohérence de l'ensemble que ces ressources puisent leur légitimité. (Schurmans, 2009, p. 91)

Le schéma ci-dessous illustre notre méthode de recherche et fait ressortir les trois étapes successives que nous avons mises en œuvre pour répondre à notre questionnement sur l'enseignement du verbe en FLE.

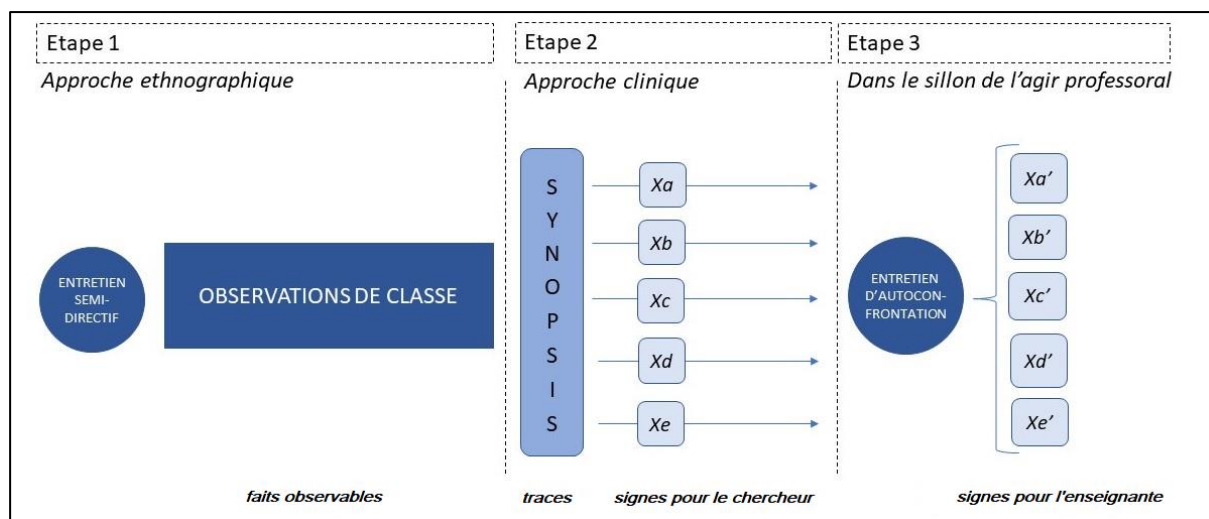


Figure 8 : La représentation schématisée de notre méthodologie de recherche

La première étape s'inspire des recherches ethnographiques car des observations de classe ont été réalisées en milieu naturel. En effet, aucune expérimentation, aucune ingénierie n'a été proposée pour modifier ce qui allait s'y passer écologiquement. Afin de faciliter le traitement et l'analyse des faits observés en classe, ces derniers ont été ensuite réduits et condensés sous la forme de synopsis (Schneuwly, Dolz & Ronveaux, 2006). Ce premier dispositif a ainsi permis de s'intéresser à la pratique observable de l'enseignant en classe et de répondre aux deux questions suivantes : quelles dimensions de la catégorie verbale s'actualisent en classe de FLE ? A quels gestes didactiques ont recours les enseignantes pour rendre ces dimensions présentes (Schneuwly & Dolz, 2009) ?

A partir de ces synopsis, nous avons extrait des passages dans lesquels le verbe est central et cela principalement au travers des temps verbaux, ces derniers figurant explicitement dans les programmes et contenus d'enseignement des séances filmées. Cette seconde étape s'inscrit dans l'approche clinique appliquée au didactique (Leutenegger, 2000, 2004, 2009 ; Leutenegger & Munch, 2002 ; Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002). En effet, la posture clinique autorise le chercheur à attribuer du sens aux faits observés qui deviennent alors des signes permettant de répondre au questionnement posé. Ces extraits significatifs n'occultent pas le déroulement de la séance dans son ensemble qui est alors considéré dans la première étape mais sont susceptibles

de répondre au questionnement du chercheur en ce qu'ils portent sur les pratiques grammaticales de l'enseignant.

Alors que la seconde étape est le fruit de l'analyse du chercheur, la troisième étape quant à elle s'inspire des recherches sur l'agir professoral entendu comme « l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un *pouvoir savoir* à un public donné dans un contexte donné ainsi que (...) les intentions qui accompagnent l'action » (Cicurel, 2013, p. 33). Cette ultime étape a pour objectif de révéler les dires de l'enseignant sur sa pratique grammaticale alors exposée dans les extraits filmiques sélectionnés (cf. l'étape 2). Elle permet ainsi d'avoir accès à la fois aux significations immergées de l'action, non perceptibles lors de l'observation ainsi qu'aux obstacles faisant entrave au projet didactique planifié. Nous considérons de fait que les verbalisations des enseignantes-participantes sur leurs actions sont porteuses de savoirs d'expertise (Beacco, 2010a) qui contribuent à une compréhension plus fine des faits observés.

5.2. Une approche ethnographique des pratiques grammaticales (étape 1)

La première étape de notre protocole de recherche est principalement composée de l'observation des pratiques enseignantes, celle-ci ayant été précédée d'une rencontre informelle et d'un entretien de recherche avec chacune des trois enseignantes-participantes. Pour exposer les soubassements épistémologiques de ce premier dispositif, nous commencerons par présenter l'entretien de recherche puis l'observation⁷⁹. Ces deux outils s'inscrivent dans une approche ethnographique en ce qu'ils ont permis de recueillir des données « par le moyen d'un contact direct du chercheur avec ceux [les individus] qui sont impliqués dans les phénomènes étudiés » (Fournier & al., 2008, p. 13).

5.2.1. L'entretien à tendance compréhensive : un tremplin vers...

L'entretien est la méthode par excellence pour saisir les expériences vécues des membres de collectivité, pour comprendre les significations attribuées à une activité par ceux qui y sont engagés, pour appréhender les interprétations que les individus font des situations et mondes auxquels ils participent. (Demazière, 2012, p. 30)

L'entretien que nous avons mené auprès de chacune de nos informatrices constitue une première approche de leurs pratiques grammaticales et vise à préparer l'observation écologique des dites pratiques. M. Altet, M. Bru et C. Blanchard-Laville définissent la pratique enseignante comme une articulation entre les intentions non perceptibles à l'œil nu et les manières de faire observables, ce qui les amène à considérer à la fois les « observables et (...) le sens que donne l'acteur à sa pratique » (2012, p. 14). C'est bien dans cette perspective de corrélation entre les représentations (partie immergée de la pratique grammaticale) et les pratiques déclarées (partie émergée non attestée pour le moment) que s'inscrit cet entretien.

Ces enquêtes qui visent la connaissance d'un système pratique (les pratiques elles-mêmes et ce qui les relie : idéologies, symboles, etc.), nécessitent la production de discours modaux et référentiels, obtenue à partir d'entretiens centrés d'une part sur les conceptions des acteurs et d'autre part sur les descriptions des pratiques. (Blanchet & Gotman, 2007, p. 30)

De ce fait, le guide d'entretien comporte des questions dont le but est de faire apparaître la partie immergée (les discours modaux) et la partie émergée (les discours référentiels) de la pratique grammaticale. Les questions qui concernent ce que M. Cambra Giné (2003) appelle les « représentations, croyances et savoirs » de l'enseignant sont plus nombreuses que celles portant sur la description des pratiques puisque ce premier entretien de recherche n'est que l'outil tremplin vers les pratiques attestées. Ajoutons également que la finalité de l'entretien s'oriente de

⁷⁹ « Faire de l'ethnographie est, en outre, rarement exclusif d'autres modes d'enquête : les phases d'observation peuvent se combiner avec des phases d'entretiens, de recueil de documents ou d'archives ou d'analyse cartographique et statistique » (Cefai, 2010, p. 9).

manière volontairement générale sur la pratique grammaticale de l'enseignante et cela pour deux raisons. En effet, il s'agit d'un côté de situer le traitement de la catégorie verbale dans cet environnement grammatical et d'un autre côté de ne pas orienter les informatrices par des questions trop précises sur le verbe, ce qui aurait pu les déstabiliser quant à leurs connaissances sur cet objet et les influencer dans leurs actions en classe lors de l'observation.

Le tableau ci-dessous présente les questions du guide d'entretien regroupées selon leurs finalités : les éléments contextuels, la partie immergée et la partie émergée de la pratique grammaticale.

Finalités	Thèmes	Questions ⁸⁰
Éléments contextuels	Les étudiants	Est-ce que tu peux me décrire le public d'étudiants avec lequel tu travailles ? (Objectifs généraux, langues maternelles).
	Les cours observés	Peux-tu me parler des cours que tu as bien voulu que j'observe ? (Objectifs détaillés, progression, types de documents).
Partie immergée de la pratique grammaticale	Représentations	Quelle est ta conception de la grammaire en classe de FLE ?
	Difficultés/facilités	Dans ton enseignement grammatical , as-tu des difficultés particulières ? des facilités particulières ?
		Je précise davantage ma question, est-ce que dans le domaine du verbe , tu as des difficultés ? des facilités ?
		Si tu devais suivre une formation sur la grammaire, quels contenus seraient prioritaires pour toi ? Et précisément sur le verbe ?
	Prescriptions institutionnelles	Par rapport au référentiel (ou programme), comment tu construis tes cours ?
	Facteurs de prises de décision	Quels sont les facteurs qui influencent ton enseignement grammatical ?
Evolution de la pratique	Depuis que tu as commencé à enseigner le FLE, est-ce que tu as observé un changement pour ce qui est de ton enseignement grammatical ?	
Partie émergée de la pratique grammaticale	Enseignement d'un temps verbal	Imaginons que tu sois amenée à traiter d'un temps verbal en particulier, comment tu pré pares le cours ?
		Et en classe , comment tu t'y prends ?
	Discours grammatical	Est-ce que pour toi c'est important qu'il y ait une explicitation formelle du fonctionnement de la langue ? Si oui, comment tu t'y prends ?

Tableau 28 : Finalités, thèmes et questions du guide de l'entretien de recherche

Un premier ensemble de questions vise à recueillir des éléments contextuels liés aux séances de classe (le profil des apprenants et les contenus des cours observés) afin de pouvoir décrire finement les faits observés par la suite. Cette connaissance du contexte apparaît en outre indispensable pour respecter les principes fondateurs de l'étude de cas tels qu'ils ont été énoncés

⁸⁰ Nous avons conservé la formulation volontairement informelle des questions posées aux enseignantes.

précédemment. Les deuxième et troisième ensembles de questions portent explicitement sur la pratique grammaticale des enseignantes-informatrices.

Concernant la pratique immergée, les thèmes concernent les représentations liées à l'enseignement grammatical en français langue étrangère, les difficultés et facilités que les enseignantes rencontrent dans ce domaine, les prescriptions institutionnelles, les facteurs orientant les prises de décisions et l'évolution expérientielle de la pratique grammaticale.

Enfin, pour ce qui est de la pratique émergée, nous nous sommes concentrée sur les manières de faire lorsqu'il s'agit d'enseigner un temps verbal (dans la préparation et dans la réalisation en classe) et sur la vision du discours grammatical par l'enseignante afin de situer son positionnement par rapport aux diverses démarches grammaticales (démarches plutôt explicite, implicite, déductive, inductive, etc.).

Du point de vue de la nature-même de l'entretien, nous avons opté pour un entretien semi-directif à tendance compréhensive. La semi-directivité de l'entretien se perçoit, outre la présence d'un guide d'entretien, par la grande liberté accordée à l'interviewer quant à la reformulation et à l'ordre des questions posées. L'entretien semi-directif s'apparente effectivement à une conversation, ce qui nous a semblé pertinent quant au déjà-là interactionnel existant entre l'enquêtrice et les enquêtées⁸¹ :

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, p. 68)

En ce sens, l'usage du *tu* s'est naturellement présenté de l'enquêtrice vers les enquêtées et vice-versa. Comme le précisent A. Blanchet et A. Gotman, l'entretien est une « situation sociale de rencontre et d'échange et non pas un simple prélèvement d'informations » (2007, p. 15).

Même s'il semble facile de mener un entretien, qui plus est lorsqu'il se rapproche d'une conversation, « il reste [néanmoins] fondé sur un savoir-faire artisanal, un art discret du bricolage » (Kaufmann, 2016, p. 9). La couleur compréhensive que nous avons souhaité donner à ces entretiens pour prolonger la semi-directivité initialement choisie, a permis d'actionner deux leviers. Tout d'abord, l'écoute attentive préconisée dans l'entretien compréhensif s'active entre autres dans le lien fluide et cohérent établi entre ce que dit l'informateur et les questions posées par l'enquêteur. Alors que la formalité de l'entretien peut parfois conduire à une succession de questions sans cohérence aux yeux de l'enquêté (moins à ceux du chercheur), l'enquêteur peut s'appuyer sur les propos de l'informateur pour proposer une question qui ne figurait alors pas dans le guide d'entretien. A ce sujet, J.-C. Kaufman écrit que « la meilleure question n'est pas

⁸¹ Nous avons effectivement côtoyé le même lieu de travail ; seule Géraldine y travaillait lorsque nous y étions également enseignante de FLE.

donnée par la grille : elle est à trouver à partir de ce qui vient d'être dit par l'informateur » (2016, p. 48). Par exemple, deux questions ont été spontanément rajoutées pendant l'entretien avec Géraldine, suite au lien établi par cette dernière sur le rythme des étudiants et les contenus du programme à suivre.

Transcription G1

- 21 NG⁸² et l'évaluation pour ce groupe-là euh c'est toi qui la fais en fonction de ce qui a été vu où tu parlais de calibrer euh
- 23 NG et donc en termes de contenu ça veut dire qu'ils ne peuvent pas être interrogés pour cette évaluation finale
- 24 G sur ce qu'ils n'ont pas vu

Ensuite, l'engagement de l'enquêteur se voit également au travers du ton empathique qu'il utilise et qui apparaît en filigrane tout le long de l'entretien :

Concrètement, cela signifie que le sociologue ne va pas uniquement poser des questions ouvertes sur un ton relativement impersonnel (...) mais il peut aussi s'impliquer subjectivement durant l'entretien (...). Et l'engagement du sociologue se traduit aussi sur un plan émotionnel (pouvant se traduire par exemple par l'humour ou le rire). (Fugier, 2010, p. 2)

Par exemple, lors de l'entretien avec Céline, le rire a permis de dédramatiser son oubli de la question. Cela contribue à maintenir la bienveillance et la compréhension nécessaires à la poursuite de l'échange dans des conditions propices à la confiance :

Transcription G1

- 20 C c'est un petit peu plus différent parce qu'ils ont déjà la maturité par rapport à tout ça donc ils comprennent plus facilement euh voilà la question c'était quoi
- 21 NG la difficulté {rires}
- 22 C {rires} alors les difficultés voilà euh c'est tout ce qui est métalinguistique déjà

Une fois l'entretien réalisé, nous avons initié la phase d'observation qui constitue le cœur de l'étape puisqu'« elle constitue une façon de résister aux constructions discursives des interviewés en permettant de s'assurer de la réalité des pratiques évoquées en entretien » (Arborio, Fournier & De Singly, 2015, p. 8).

5.2.2. ... l'observation des pratiques grammaticales

L'observation est un outil fréquemment utilisé en sciences humaines et sociales lorsqu'il s'agit de recueillir des comportements ou des processus directement observables. Plus précisément, « l'observation est une opération de prélèvement et de structuration des données de façon à faire apparaître un réseau de significations » (Postic & De Ketele, 1988, p. 19), cette opération étant fortement rattachée à l'objectif de la recherche. Il s'agit donc par le biais de cet outil de décrire d'une part le travail de l'enseignant de français langue étrangère et plus précisément ses gestes didactiques (Schneuwly & Dolz, 2009) lorsqu'il est amené à traiter du verbe en classe et de

⁸² NG désigne la chercheuse et G désigne l'enseignante Géraldine.

montrer d'autre part les caractéristiques de l'objet qui sont activées ou non dans des cours de langue française pour étudiants étrangers.

Plus généralement notre propos rejoint la préconisation de J.-F. De Pietro qui écrit qu'« il existe une grande pluralité et une grande diversité de pratiques grammaticales qu'il importe dans un premier temps de repérer et de décrire afin de mieux en comprendre la nature, le fonctionnement, l'efficacité » (2009, p. 26). Pour ce qui est de la suite de la première étape de notre protocole de recherche, nous présenterons d'abord concrètement le choix des séances de classe filmées puis nous montrerons le caractère ethnographique de ces observations.

5.2.2.1. Le choix des séances de classe

Après avoir obtenu l'accord institutionnel et individuel des enseignantes-participantes, nous avons programmé une rencontre⁸³ avec chacune d'elles afin de convenir d'une période d'observation opportune tant pour la recherche que pour le terrain. Comme le signale à juste titre F. Leutenegger, « ce terrain fonctionne pour lui-même⁸⁴ » (2000, p. 225), autrement dit les séances de classe auraient eu lieu sans la mise en œuvre du protocole de recherche. Lors de ce premier rendez-vous, les enseignantes ont toutes proposé que l'observation des séances ne commence qu'à partir de la deuxième semaine de cours car la présence d'un spectateur extérieur et d'une caméra ne leur paraissait pas souhaitable dès le début des cours pour ne pas déstabiliser les étudiants dont certains étaient en France depuis peu de temps.

Pour ce qui est de la recherche, nous nous sommes appuyée sur leurs contenus de cours respectifs de façon à planifier des observations qui nous assuraient la présence de notre objet d'étude : le verbe. Il s'agissait effectivement de sélectionner des semaines durant lesquelles un ou plusieurs temps verbaux allaient être abordés, condition selon laquelle nous étions certaine d'avoir accès au traitement du verbe. Nous avons également souhaité pouvoir enregistrer une suite consécutive de plusieurs séances de classe dans le cas où la transmission d'un temps grammatical pouvait se dérouler sur plusieurs séances. Qui plus est, comme l'indique F. Leutenegger, « le temps d'observation doit (...) être suffisamment long pour pouvoir observer des modifications » (2004, p. 275) puisque les transformations de l'objet-verbe ainsi que les processus liés à sa mise en œuvre nous intéressent tout particulièrement.

Le tableau ci-après condense d'une part les documents supports sur lesquels nous nous sommes basée afin d'établir les périodes d'observation pour chacune des trois informatrices et d'autre part les temps verbaux mis en correspondance, extraits desdits documents joints dans le corpus (cf. Corpus, Annexe 4 p. 11 ; Annexe 22 p. 140 ; Annexe 37 p. 236).

⁸³ Les trois rencontres ont eu lieu dans un cadre informel le mois précédant la reprise du semestre universitaire.

⁸⁴ Nous pourrions ajouter que « ce terrain fonctionne [avant tout] pour lui-même » (Leutenegger, 2000, p. 225).

Enseignantes-informatrices	Le terrain	
	Document support	Les modes/temps verbaux
Céline	Programme des cours	L'imparfait L'impératif ⁸⁵ Passé composé/imparfait
Géraldine	Programme des cours	Le conditionnel présent Le subjonctif
Charlotte	Tableau des contenus du manuel	Le présent L'imparfait Le passé composé

Tableau 29 : Pour planifier les séances soumises à l'observation

Au vu de la totalité des contenus d'enseignement/apprentissage annoncés dans les divers documents supports de Céline, Charlotte et Géraldine, d'autres choix de temps verbaux auraient certes pu être réalisés, néanmoins toute démarche de recherche semble soumise à des prises de décision, contraintes ou volontaires. Il est en de même à ce stade de la mise en œuvre de notre protocole. Précisons alors que ces choix de séances ont été doublement considérés, à la fois pour le terrain et pour la recherche. Il s'agissait de ne pas épuiser le terrain par notre intention de recherche⁸⁶ d'une part, ainsi que le temps qui pouvait être alloué à cette recherche d'autre part, tout en recueillant le matériau suffisant et nécessaire pour répondre à notre questionnement.

5.2.2.2. Le caractère ethnographique des observations

Après avoir choisi les semaines et les séances, nous avons alors observé et vidéoscopé plusieurs séances de classe de langue française, de niveaux A2 et B1 (CECRL) en nous inspirant des principes ethnographiques. En effet, l'ethnographie se définit comme :

une démarche d'enquête, qui s'appuie sur une observation prolongée, continue ou fractionnée, d'un milieu, de situations ou d'activités, adossée à des savoir-faire qui comprennent l'accès au(x) terrain(s), la prise de notes la plus dense et la plus précise possible et/ou l'enregistrement audio ou vidéo de séquences d'activités in situ. (Cefai, 2010, p. 7)

De cette définition, nous retenons pour le cas de notre recherche que les observations didactiques ont été réalisées in vivo (en milieu naturel) pour étudier les pratiques grammaticales telles qu'elles sont et telles qu'elles se déroulent ; il s'agit donc de pratiques situées, profondément singulières en raison de leur contextualité. « [C]es situations sont souvent composites, ancrées dans la singularité de l'ici et maintenant, tendues entre plusieurs logiques de rationalité et de légitimité, se présentant à une pluralité de parcours dans leurs feuilletages de significations » (*ibid.*).

Le tableau ci-après condense d'un côté le temps du terrain (les séances des trois enseignantes) et d'un autre côté le temps de la recherche (les séances vidéoscopées ainsi que leurs durées) afin d'avoir une vue d'ensemble du corpus des séances de classe filmées. Précisons d'emblée que

⁸⁵ Ce tiroir verbal n'a finalement pas été enseigné par Céline.

⁸⁶ L'observation par une personne extérieure au terrain peut être perçue comme une intrusion par les participants (ici les enseignantes et les apprenants).

l'enregistrement s'est déroulé de manière continue pour Géraldine (une suite de cinq séances sans interruption) alors que pour Céline et Charlotte, en raison d'impératifs institutionnels (passation d'un examen ou préparation d'un tournoi sportif), l'observation a dû être fractionnée ; les cases hachurées indiquent que la séance (ou le début de séance) n'a pas été filmée.

Enseignantes	Le temps du terrain	Le temps de la recherche
Géraldine	13.03.2017	2h40'57
	14.03.2017	2h39'40
	15.03.2017	2h47'47
	20.03.2017	2h40'58
	21.03.2017	2h36'09
Total	5 séances	5 séances : 13h25'31
Charlotte	13.03.2017	2h41'37
	15.03.2017	2h25'38
	16.03.2017	2h38'07
	20.03.2017	
	22.03.2017	
	23.03.2017	2h24'02
	27.03.2017	59'10
Total	7 séances	5 séances : 11h08'34
Céline	03.03.2017	2h51'47
	10.03.2017	1h37'03
	17.03.2017	2h42'24
	24.03.2017	2h49'43
Total	4 séances	4 séances : 10h00'57
Total corpus	16 séances	14 séances : 34h35'02

Tableau 30 : Le temps du terrain et le temps de la recherche

A l'instar de G. Brousseau, il semble d'abord important de nous interroger sur les choix que suppose l'observation comme technique de recueil de données :

Les questions premières sont simples : observer quoi ? pourquoi ? (ou pour quoi) comment ? Mais elles ne le sont qu'en apparence. Même l'ordre dans lequel on les pose prend une hypothèse sur la manière d'y répondre. On ne peut déterminer « quoi » si on ne sait pas « pourquoi » et souvent le « comment » guide le choix des « quoi ». (1978, p. 130)

Si l'on reprend le fil initié par G. Brousseau, commençons par rappeler que l'objectif de la présente recherche est de montrer comment des enseignants transmettent le verbe et les temps du verbe en classe de français langue étrangère. Une fois le *pour quoi* énoncé, il s'agit à présent de dire le *quoi* observer autrement dit de mentionner sommairement dans un premier temps⁸⁷ ce que nous choisissons de regarder dans la multiplicité des faits de la classe de langue ; nous nous

⁸⁷ Nous y reviendrons plus en détail au moment de la détermination des observables (cf. point 5.3.2, p. 139).

concentrons sur le travail de l'enseignant au travers de ses gestes didactiques. Enfin, pour aborder le *comment*, ce dernier renvoie de prime abord au support matériel qui assure l'observation, c'est-à-dire la prise de notes, la grille d'observation ou le cadrage de la caméra haute-définition (HD). H. Norimatsu précise à ce sujet que « la technique de filmage (gros plan ou plan élargi) est décisive et doit être mûrement réfléchie durant la phase d'essais » (2008, p. 13). C'est en effet du cadrage de ce qui est observé que dépend la sélection d'informations sur laquelle reposera ensuite l'analyse et l'interprétation des données recueillies. En fonction du *pour quoi* et du *quoi* observer, nous avons donc pris la décision d'établir un cadre audiovisuel suffisamment large pour d'une part intégrer l'usage éventuel du tableau ou des écrans de projection par l'enseignante et de suivre ses déplacements lorsque celui-ci s'apprête à être hors cadre.

Au-delà de ces prises de décision matérielles, le *comment* suppose également de s'interroger sur le positionnement de l'observateur face à ce qu'il voit. Notre posture relève de l'observation non-participante même si à l'instar de S. Chauvin et N. Jounin :

on pourrait considérer que toute observation est nécessairement participante, dans la mesure où l'observateur n'est jamais ni invisible ni inactif dans le milieu qu'il étudie ; d'une part, il doit négocier sa place ; d'autre part, sa présence est susceptible d'influer sur le comportement des enquêtés. (2012, p. 144)

En effet, l'intention de recherche posée sur le terrain par le dispositif mis en œuvre, physiquement composé d'une observatrice extérieure et d'une caméra, est susceptible d'avoir de l'effet sur ce que supposent les différents participants quant à la conformité de leurs actions. De fait, même si nous avons eu accès à des pratiques dites attestées, nous ne pouvons aucunement affirmer que les dites pratiques se seraient déroulées de la même manière sans la mise en œuvre de la recherche⁸⁸.

Outre l'enregistrement audiovisuel des séances observées, notre présence sur le terrain nous a permis comme pour un ethnographe, de consigner l'intégralité des signes produits dans le milieu didactique tels que les documents distribués aux étudiants, et de prendre des notes afin de préparer les étapes ultérieures du protocole de recherche. Ces premières traces écrites ont effectivement été utiles dans un premier temps pour repérer les passages susceptibles de faire sens pour la recherche (cf. étape 2) et d'être donc soumis à l'autoconfrontation, dernière étape du protocole de recherche (cf. étape 3). « Comme dans toute enquête, l'observation est au service d'une construction d'objet : elle ne sélectionne dans la réalité qu'une portion dont les limites sont tracées par une problématique » (*ibid.*, p. 143). Dans un second temps, la prise de notes a également facilité la réalisation des synopsis puisqu'elle a permis un premier découpage séquentiel de la séance, et donc une première trame.

⁸⁸ Par exemple, les enseignantes-participantes Charlotte et Géraldine ont attiré notre attention à plusieurs reprises au sujet des attitudes ou des réponses des étudiants par des regards ou des rires complices. L'enseignante Charlotte a également demandé notre avis quant à la validité de son discours grammatical lors d'une séance filmée (nous y reviendrons dans la troisième partie).

5.3.Des traces du terrain aux observables de la recherche : les extraits significatifs (étape 2)

5.3.1. La mise en texte des observations de classe filmées : le synopsis

Le synopsis est un outil méthodologique mis au point par le Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné (GRAFE) de l'Université de Genève et à partir duquel ses chercheurs ont pu montrer le déploiement des objets enseignés dans des classes de français en Suisse romande (Schneuwly & Dolz, 2009). Leurs travaux qui ont principalement porté sur la subordonnée relative et la rédaction de textes argumentatifs au travers du travail de l'enseignant, font écho à notre recherche doctorale en ce que nous tentons d'analyser les mouvements du verbe d'une part et la façon dont les enseignants le transmettent d'autre part. Le recours au synopsis répond à plusieurs objectifs méthodologiques puisqu'il permet dans un premier temps de traiter concrètement le matériau recueilli (les données audiovisuelles des séances de classe) et de faciliter dans un second temps l'analyse de ce matériau par rapport au questionnement de recherche posé.

5.3.1.1. Pour réduire les données recueillies

Premièrement, le synopsis sert à réduire une importante masse de données filmées afin de faciliter leur traitement par la suite. Il s'agit là d'un enjeu auquel sont confrontés les didacticiens puisque plusieurs heures de classe sont parfois nécessaires pour observer l'évolution d'un objet ou d'un phénomène en situation d'enseignement/apprentissage. De plus, en nous inscrivant dans une démarche écologique ou du didactique ordinaire (Leutenegger, 2000 ; Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002), il est nécessaire de s'appuyer sur un corpus suffisamment riche et grand afin de faire émerger l'objet étudié. Comme indiqué précédemment, nous avons enregistré près de 38 heures de séances de classe, réparties entre 10,5h pour Céline, 13h pour Charlotte et 15h pour Géraldine, qu'il s'agit de pouvoir condenser afin de les exploiter.

Le schéma suivant montre les diverses réductions ou transpositions entendues comme « le passage entre deux sémiotiques » (Rastier, 2001, p. 83⁸⁹) qui ont été réalisées depuis la séance de classe observée jusqu'à l'élaboration du texte final, le synopsis. Ces différentes transpositions, au nombre de trois ici, sont des reproductions partielles de la séance de classe car comme l'indique F. Rastier, « que l'on change ou non de support, à chaque inscription le texte est modifié : s'il peut gagner ou perdre à la transposition, il reste impossible de le reproduire à l'identique » (2001, p. 82). Nous admettons de fait que le synopsis, par ces transpositions successives, est « une performance sémiotique » (Ronveaux, 2009) en ce que nous avons convoqué des « cadres

⁸⁹ C'est à partir de Schneuwly et Dolz (2009) et de Ronveaux (2009) que nous établissons le parallèle avec Rastier (2001).

interprétatifs » (Ronveaux, 2009) propres à notre recherche pour chacune des transpositions présentées ci-dessous.

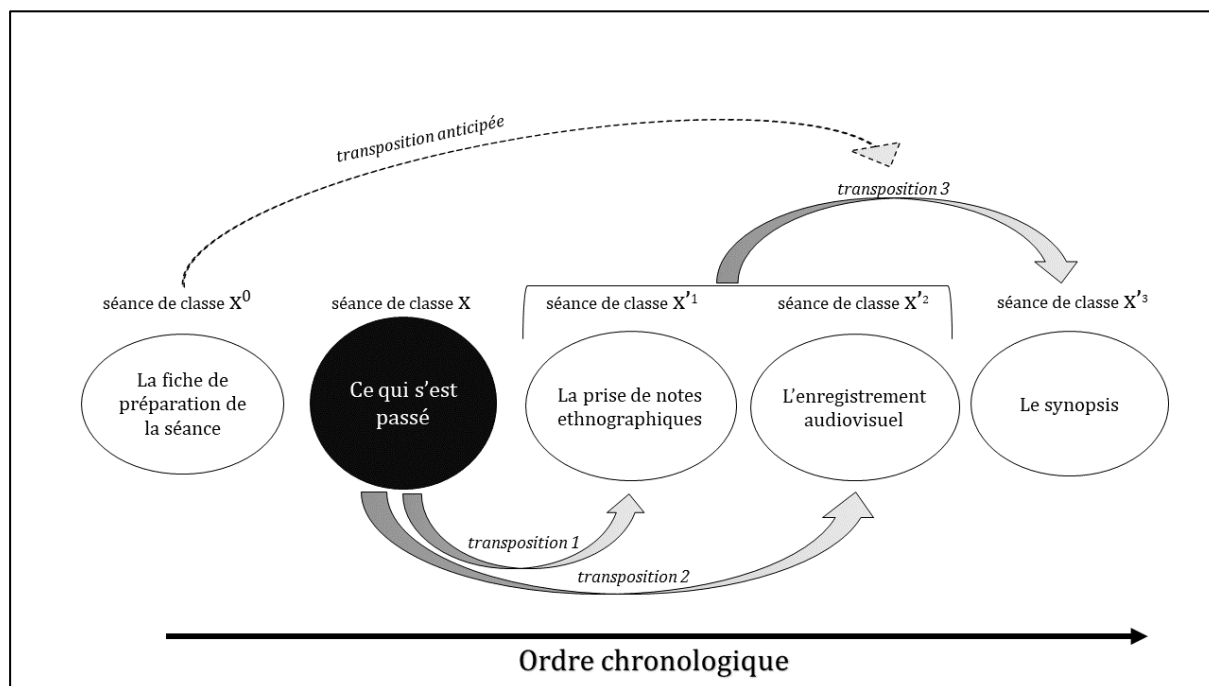


Figure 9 : Les transpositions sémiotiques, le passage d'un texte à un autre (Rastier, 2001)

Trois transpositions ont donc eu lieu à partir de la séance de classe x qui correspond à ce qui s'est passé. La fiche de préparation de la séance constitue la séance de classe x^0 puisqu'elle est une prévision de la séance de classe x ; il s'agit donc d'une transposition que nous qualifions d'anticipée qui nous sera utile pour nourrir la troisième et dernière transposition. Nous y reviendrons. D'abord, de la séance de classe x qui s'est déroulée (le cercle noir) s'opère une première transposition sémiotique sous la forme d'une prise de notes ethnographiques (la séance de classe x^1). Il s'agit en effet d'un découpage séquentiel qui adhère au plus près de la linéarité des activités scolaires, ce qui a ainsi permis une sémiotisation provisoire (Ronveaux, 2009) *in vivo* utile à l'élaboration ultérieure du synopsis. L'extrait ci-dessous donne un aperçu de cette première transposition.

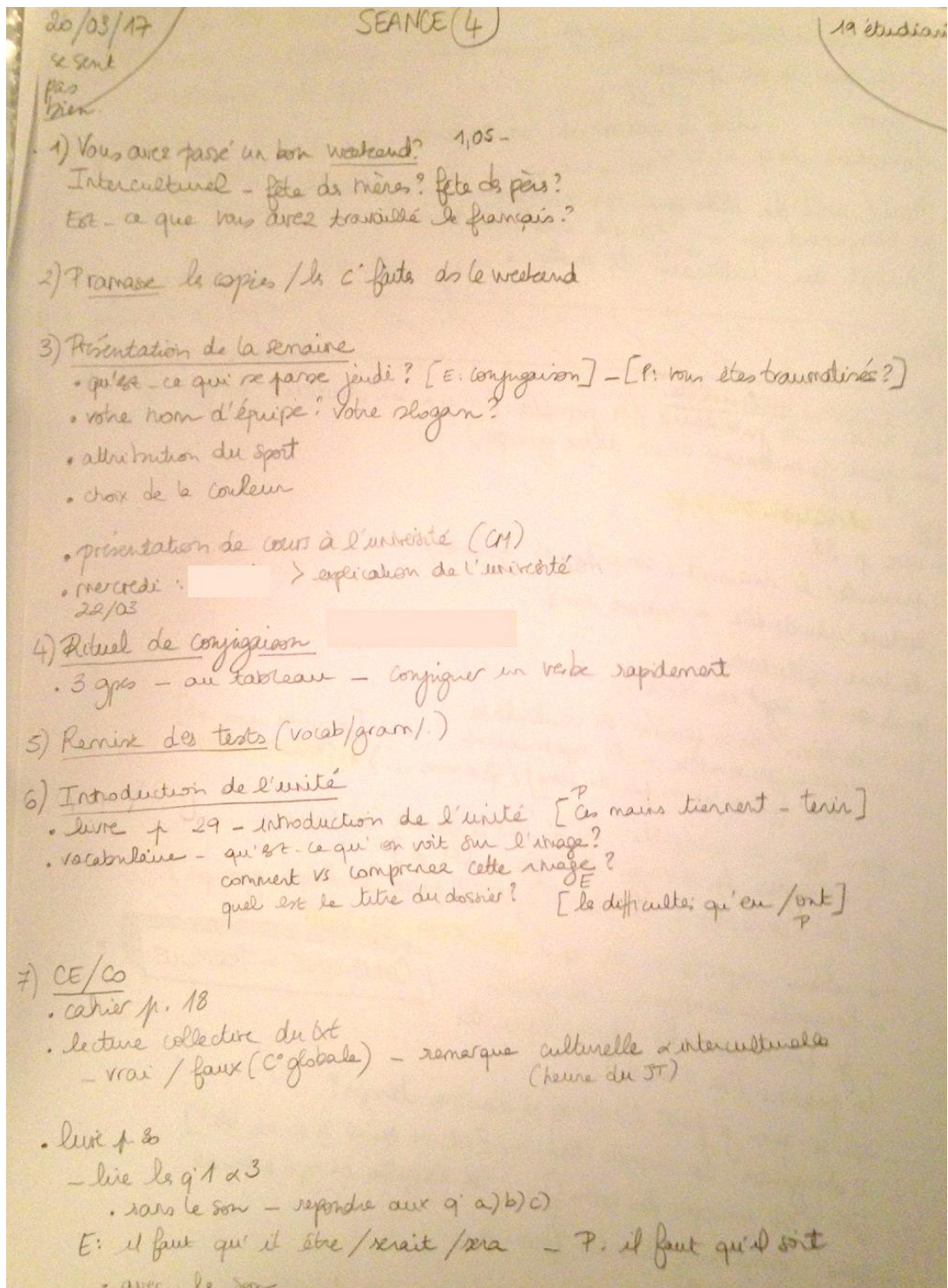


Figure 10 : La prise de notes ethnographiques ou le découpage séquentiel

La seconde transposition change de forme puisqu'il ne s'agit plus d'un support écrit mais d'un support audiovisuel (la séance de classe x^2) dont le cadrage est porteur de sens car l'enseignant constitue notre focale principale pour saisir l'objet-verbe. Enfin, une troisième et dernière transposition se nourrit à la fois de la fiche de préparation (la séance de classe x^0), de la prise de

notes (la séance de classe α') et de l'enregistrement audiovisuel (la séance de classe α'^2) ; c'est cette ultime transposition qui conduit concrètement au synopsis (la séance de classe α'^3)⁹⁰.

5.3.1.2. Pour regrouper des données multiples

Le synopsis permet de condenser des données fortement hétérogènes du point de vue de leur nature. D'une part, les séances de classe sont fondamentalement multimodales en ce qu'elles se composent de discours – oral et écrit – mais également de déplacements, de gestes, etc. De fait, le synopsis rassemble et résume cette multimodalité dans une description narrativisée comme nous le verrons ci-après dans les contenus des colonnes. D'autre part, le synopsis tel que nous l'avons conçu ici, a permis de réunir dans un même texte, non seulement les tours de paroles relatifs aux interactions didactiques transcrites mais aussi ceux des verbalisations produites en autoconfrontation (cf. étapes 2 et 3 de la méthodologie) et cela dans la colonne « Repères ». L'image ci-dessous montre les titres de colonnes des synopsis.

Niveau	Repères	FST ⁹¹	Matériel	Description
--------	---------	-------------------	----------	-------------

Tableau 31 : Les titres des colonnes du synopsis

Profitons de cette illustration pour donner les contenus de chacune de ces colonnes qui permettent au synopsis d'adopter une forme tabulaire. La première colonne intitulée Niveau permet de réduire la séance de classe de manière hiérarchisée avec des niveaux englobants (le niveau n subordonne le niveau n-n qui lui-même subordonne le niveau n-n-n), ce qui s'apparente à « une logique de dépliage » des activités de la classe (Ronveaux, 2009, p. 171). La deuxième colonne Repères comporte les indicateurs temporels (début, fin, durée) pour chacun des niveaux identifiés ainsi que les tours de paroles correspondant aux interactions didactiques transcrites et les numéros de verbalisations correspondant aux autocomentaires des enseignantes. La troisième colonne FST (formes sociales de travail) renvoie aux modalités de travail appliquées durant les activités scolaires et relève plutôt de la relation pédagogique ; nous les reprenons telles qu'elles sont formulées par le GRAFE (Schneuwly & Dolz, 2009, p. 98) :

- I : travail individuel
- D : travail en dyades
- G : travail en groupe
- Q : travail par une démarche question (réponse entre enseignant et classe)
- C : correction de travaux, individuelle ou en groupe
- M : travail par écoute d'un exposé, cours, explication de l'enseignant

⁹⁰ Précisons que les modalités d'élaboration de nos synopsis se distinguent de celles du GRAFE car nous n'avons pas eu recours à la transcription des interactions didactiques pour l'intégralité des séances observées ; seules les interactions des extraits significatifs ont été transcrites.

⁹¹ FST désigne les formes sociales de travail. Elles sont détaillées un peu plus bas dans le corps du texte.

La colonne Matériel renvoie à tous les « documents ou objets utilisables par les élèves et par l’enseignant pour servir le processus d’enseignement/apprentissage, en classe » (Le Ferrec & Leclère, 2015, paragr. 3). Enfin, la colonne description constitue le cœur du synopsis puisque c’est sur ce récit narrativisé que ce qui se passe en classe est donné à voir.

Par ailleurs, le synopsis constitue un outil complémentaire pour donner un cadre interprétatif englobant aux interactions didactiques ainsi qu’aux verbalisations produites en autoconfrontation (cf. étape 3), ce qui facilite leur analyse. Même si la transcription des interactions didactiques donne à voir finement ce qu’il se passe, elle s’avère parfois peu opérante lorsqu’il s’agit de prendre de la hauteur sur le matériau recueilli afin d’obtenir par exemple une vue d’ensemble de plusieurs séances de classe. Pour donner un aperçu, l’extrait suivant montre les contenus internes d’un synopsis :

Niveau	Repères	FST	Matériel	Description
2	1h21’16- 1h27’12 [5’56]			Conditionnel présent : rappel formation et emplois
2-1	1h21’16- 1h22’20 [1’04] TPs 17-20 V4	Q	Tableau	> Identifier les verbes Dans les phrases a et b (ci-dessus), G demande d’identifier les verbes.
2-2	1h22’20- 1h22’42 [22 sec] TPs 21-25 V4	Q	Tableau	> Trouver l’infinitif G demande de donner l’infinitif des verbes <i>devrait</i> et <i>devraient</i> .
2-3	1h22’42- 1h23’00 [18 sec] TPs 25-28 V4	Q		> Nommer le temps verbal G demande de nommer le temps auquel est conjugué <i>devoir</i> dans ces phrases. Elle demande également si les étudiants connaissent déjà ce temps. Une étudiante répond en donnant la formation du temps (base du futur et terminaisons de l’imparfait).

Tableau 32 : Un extrait synoptique (Synopsis Gb)

Ainsi, le chercheur gagne en efficience car il peut directement s’appuyer sur les niveaux du synopsis et notamment sur leur description sans passer par la lecture des interactions pour faire le lien avec les éléments verbalisés en autoconfrontation par exemple.

5.3.1.3. Pour décrire le déroulement de la séance

5.3.1.3.1. Le découpage hiérarchisé : l’identification des niveaux

L’utilité du synopsis réside dans sa capacité à mettre au jour des activités et des contenus issus du milieu observé⁹². Alors que le GRAFE cherche principalement à décrire le déploiement des objets enseignés, plusieurs chercheurs se sont également appuyés sur le synopsis pour décrire les

⁹² Le synopsis est un outil utilisable dans des situations observables autres que des contextes d’enseignement/apprentissage.

pratiques enseignantes (Blaser, 2009 ; Falardeau & Simard, 2011 ; Lord, 2009 ; Sorignet-Waszak, 2017). Nous nous inscrivons alors dans ces deux perspectives, à savoir de saisir l'objet (le verbe) ainsi que le travail de l'enseignant (ses gestes didactiques). Il s'agit donc à présent d'exposer les modalités d'élaboration du synopsis afin de montrer sa puissance descriptive.

Pour découper le matériau filmique sur lequel repose le synopsis, deux « opérations de base » sont nécessaires (Schneuwly & Dolz, 2009) ; d'un côté le « découpage séquentiel » qui balise chronologiquement le déroulement de la séance (la colonne n°2 « Repères ») et d'un autre côté le « découpage hiérarchique » qui structure le déroulement de la séance selon des niveaux subordonnés (les lignes qui indiquent les différents niveaux : n et n-n) (*ibid.*) ; la finalité étant de « dégager de la linéarité du discours la logique de la séquence d'enseignement » (Ronveaux, 2009, p. 161).

Dans une perspective de sémiotisation du matériau (Ronveaux, 2009), nous nous sommes d'abord appuyée sur les divers documents de planification des enseignantes afin de suivre au mieux leur propre découpage de la séance ; par exemple les grands titres ou les titres des niveaux n dans l'extrait synoptique ci-après correspondent à ce qui a été écrit dans le programme institutionnel de Céline ou sur sa fiche de préparation (niveaux 1, 2, 3⁹³).

⁹³ Pour ce qui est du GRAFE, l'étiquetage des niveaux est inféré par le concepteur du synopsis à partir d'un va-et-vient entre les différents niveaux qu'il élabore au fur et à mesure et les documents à sa disposition. Précisons que certains titres ont été légèrement contextualisés par rapport à ce qui figurait initialement sur la fiche de préparation de l'enseignante pour que nous puissions aisément nous y retrouver au moment de l'analyse.

	1'31-2h11'27 [2h09'56]			Objectif communicatif : parler des relations familiales Objectifs linguistiques : les adjectifs possessifs, le lexique de la famille
1	1'31-13'42 [12'11]			Le lexique de la famille
2	13'42-1h02'18 [48'36]			Les adjectifs possessifs
3	1h02'18-2h11'27 [1h09'09]			Présentation de sa famille
	2h11'27-2h51'47 [40'20]			Objectif communicatif : raconter un souvenir Objectif linguistique : l'imparfait
1	2h11'27-2h22'47 [11'20]			Compréhension écrite : lecture de l'introduction d'un article sur l'enfance d'un chanteur
2	2h22'47-2h38'53 [16'06]			Compréhension orale : écoute de l'interview d'un fan du chanteur qui raconte l'enfance de celui-ci
3	2h38'53-2h51'47 [12'54]			Grammaire : l'imparfait (utilisation et conjugaison)
3-1	2h38'53-2h40'15 [1'22] TPs 257-283	Q	Photocopie « Raconter un souvenir » (p.3)	> Nommer le temps verbal (...)
3-2	2h40'15-2h42'41 [2'26] TPs 284-325 V12 V13	Q	Photocopie « Raconter un souvenir » (p.3)	> Identifier le ou les usage(s) de l'imparfait (...)

Tableau 33 : La formulation des titres à l'intérieur du synopsis (synopsis Ca)

Notre interprétation est majoritairement présente au niveau n-n lorsqu'il s'agit de donner un titre aux niveaux 3-1 et 3-2 : « nommer le temps verbal » et « identifier le ou les usage(s) de l'imparfait ». Pour cela, nous nous sommes basée sur les interactions didactiques et concrètement sur le discours des enseignantes en ce que ces dernières sont de fait les initiatrices du déroulement de la séance. Nous avons donc repéré les ressources verbales, pédagogiques et didactiques issues des interactions (Schneuwly & Dolz, 2009, p. 90) pour procéder au découpage des niveaux n-n. Afin d'illustrer notre propos, nous allons prendre un exemple qui montre chacune de ces ressources en mettant d'abord un extrait d'interactions puis un extrait du synopsis dans le but de montrer le découpage opéré à partir desdites ressources.

5.3.1.3.1.1. La ressource verbale

Dans le court extrait ci-dessous, issu d'une des séances de Céline, le marqueur « alors » nous indique clairement les moments de scission dans le discours de l'enseignante. Exceptionnellement ici, nous insérons les niveaux du synopsis dans la transcription (entre crochets) pour que le lecteur puisse faire le lien avec l'extrait du synopsis ci-après.

Transcription Ca2

7 C [0.Insert] bonjour ++ {la vidéo se lance sans le son} ++++ {inaudible} ++++++ hum hum ++++++ alors là je comprends pas ++++++ bon eh bah écoutez je vais essayer de régler le problème tout à l'heure quand vous ferez les exercices on va voir ça donc je vous montrerai {rires} la vidéo plus tard excusez-moi + euh::: [0.Trans.] alors donc la semaine dernière on a parlé des souvenirs d'enfance notamment + d'accord donc on a parlé du passé + et on avait étudié un des temps du passé qui s'appelle + l'imparfait + hein [3-6 Rappeler la construction du verbe à l'imparfait] alors est-ce que vous vous souvenez comment on conjugue un verbe à l'imparfait + expliquez-moi un peu ++ comment on fait + par exemple je veux conjuguer je sais pas moi le verbe écrire + à l'imparfait +

Niveau	Repères	FST	Matériel	Description
(...)	(...)			(...)
0.Inter.	1'36-03'05 [1'29] TP 7 V2			C veut projeter un clip de Grand Corps Malade mais la vidéo sort sans le son. Elle décide de ne pas montrer la vidéo.
0.Trans.	03'05-03'20 [15 sec] TP 7 V3			C rappelle ce qui a été vu dans le cours précédent : les souvenirs d'enfance, le passé et un des temps du passé (l'imparfait).
3-6	3'20-5'33 [2'13] TPs 7-49 V4-V5	Q		<p>> Rappeler la construction du verbe à l'imparfait</p> <p>C demande aux étudiants de dire comment on conjugue un verbe à l'imparfait. L'étudiante Samantha donne les terminaisons de l'imparfait.</p> <p>C rappelle que la construction du verbe à l'imparfait passe d'abord par la conjugaison du verbe au présent pour « nous ». Ted a des difficultés à restituer la forme verbale « écrire » au présent pour « nous ».</p> <p>C donne le paradigme conjugué d'écrire au présent de l'indicatif.</p>

Tableau 34 : Le découpage des interactions pour l'élaboration du synopsis – la ressource verbale (synopsis Ca)

Nous reviendrons plus loin sur la colonne description, seule la délimitation des niveaux nous intéresse ici. Deux césures apparaissent dans le discours de Céline qui se concrétisent dans le synopsis par des niveaux différents « 0.Insert », « 0.Trans » et « 3-6 ». Rappeler la construction du verbe à l'imparfait ». Le GRAFE a établi un codage spécifique pour relever des unités qui ne concernent pas directement l'objectif didactique poursuivi par l'enseignant, elles sont au nombre de trois. Les « insert » désignent des épisodes dont le lien avec l'objectif poursuivi est plus ou moins fort (une clarification lexicale, une précision grammaticale qui découle de l'objectif, etc.). Les « transitions » correspondent à des discours « rétro- ou proactif » de l'enseignant (l'annonce du déroulement du cours après la pause, le rappel des objectifs travaillés, etc.). Enfin, les « intermédiaires » indiquent une étape qui n'est pas en lien avec les objectifs langagiers poursuivis (la pause de milieu de cours, l'indiscipline d'un apprenant, etc.) (Schneuwly & Dolz, 2009, p. 95-96).

5.3.1.3.1.2. La ressource pédagogique

Pour ce qui est de la ressource pédagogique, toujours issue des interactions didactiques, elle aide à mettre en lumière des changements de formes sociales de travail (FST) et donc des dispositifs didactiques.

Transcription Ca2

- (...) (...) **[4-9 Corriger les exercices de transformation]**
 216 Yara **[0.Insert]** pourquoi tu dis faisais même il est s- il est écrit + <A I
 217 C (...) alors euh:: pour revenir à l'imparfait je vais vous poser quelques questions comme ça à l'oral et vous allez essayer de me répondre à à l'imparfait bien évidemment + **[4-10 Produire des énoncés à l'imparfait]**

Niveau	Repères	FST	Matériel	Description
4-9	15'24-20'22 [4'58] TPs 161-215 V11 V12	C	Photocopie « Raconter un souvenir » (Ex.1, 2, 3) Tableau	> Corriger les exercices de transformation ou d'association des formes verbales à l'imparfait
0.Insert	20'22-21'39 [1'17] TPs 216-217 V13			<i>Yara demande pourquoi on dit [fəze] pour faisais.</i>
4-10	21'39-24'19 [2'40] TPs 217-264 V14	Q		> Produire des énoncés à l'imparfait

Tableau 35 : Le découpage des interactions pour l'élaboration du synopsis – la ressource pédagogique (synopsis Ca)

La consigne donnée par l'enseignante, après sa réponse donnée à la question de l'étudiante Yara, montre un changement de dispositif puisqu'avant la question de Yara, il s'agissait d'une correction d'exercices matérialisée par la lettre C dans la colonne des FST. Une fois la réponse apportée à l'étudiante, Céline souhaite « revenir à l'imparfait » (TP 217) et annonce la prochaine activité « je vais vous poser quelques questions » (TP 217), ce qui indique une nouvelle modalité pédagogique sous forme de questions-réponses (Q).

5.3.1.3.1.3. La ressource didactique

L'extrait ci-dessous dans lequel on retrouve la ressource verbale « alors » contient aussi un indicateur de changement didactique en ce qu'une nouvelle vision de l'objet-verbe est abordée par l'enseignante. En effet, suite à la caractéristique morphologique du verbe activée dans la co-récitation, à la fois par les étudiants et l'enseignante d'un paradigme verbal (TP 51-62), cette dernière donne à voir au TP 63 une nouvelle facette du verbe en abordant les usages du temps verbal. Le passage du critère morphologique au critère temporel constitue un changement de niveau, du niveau 3-9 au niveau 3-10. Cette ressource didactique s'appuie alors sur notre cadre

interprétatif relatif à notre objet de recherche, autrement dit les caractéristiques du verbe activées.

Transcription Ca2

- 51 C merci Yara nous faisons + donc imparfait ça va devenir **[niveau 3-9]** je +
 52 E faisais
 53 C faisais + tu +
 54 E fai<sais
 55 C faisais> il
 56 E faisait
 57 C nous
 58 Es faisons
 59 C vous
 60 Es faisiez
 61 C ils
 62 Es faisaient
 63 C voilà tout simplement + ça va + Youri c'est bon + **[niveau 3-10]** alors l'imparfait + pourquoi on l'utilise + pour parler de quoi +

Niveau	Repères	FST	Matériel	Description
3-9	06'42- 07'19 [37 sec] TP 49-63 V6	Q	Tableau	> Conjuguer un verbe à l'imparfait
3-10	07'19- 09'52 [2'33] TP 63-83 V7	Q		> Donner les usages de l'imparfait

Tableau 36 : Le découpage des interactions pour l'élaboration du synopsis – la ressource didactique (synopsis Ca)

5.3.1.3.2. La description narrativisée

La description narrativisée constitue l'élément central du synopsis car c'est sur cet élément que le chercheur pourra entre autres s'appuyer pour répondre à son questionnement. Elle permet effectivement de développer le niveau n-n constitué des activités scolaires tel que le montre l'extrait suivant.

2	1h21'16- 1h27'12 [5'56]			Conditionnel présent : rappel formation et emplois
2-1	1h21'16- 1h22'20 [1'04] TPs 17-20 V4	Q	Tableau	> Identifier les verbes Dans les phrases a et b (ci-dessus), G demande d'identifier les verbes.

Tableau 37 : La description narrativisée (synopsis Gb)

Pour réaliser cette tâche, le scripteur attribue d'une part une phrase commençant par un verbe pour indiquer ce que l'enseignante demande à ses étudiants (« > Identifier les verbes »). Cette formulation d'objectif résulte de l'inférence du chercheur qui induit à ce niveau (correspondant ici au plus petit niveau du synopsis) les intentions de l'enseignante. D'autre part, une ou plusieurs

phrases viennent compléter l'objectif et décrivent les contenus de l'unité (« Dans les phrases a et b, Géraldine demande d'identifier les verbes »). Les mots proposés par le concepteur résultent d'une appropriation réduite et signifiante « de ce qui se dit et se fait » (Schneuwly, Dolz & Ronveaux, 2006, p. 186). C. Ronveaux déclare à ce sujet que « c'est le chercheur/scripteur qui est l'énonciateur de la description (...), mais il s'inspire de ce que dit l'enseignant en le synthétisant » (2009, p. 176). En ce qui nous concerne, cette synthèse vise à recueillir principalement les dires et les faire de l'enseignant ainsi que les dimensions du verbe traitées.

Précisons pour finir que nous avons fait le choix d'ajuster le grain de description en fonction de la spécificité de notre recherche car certaines activités de la séance ne concernent pas directement le verbe. Comme l'expliquent E. Falardeau et D. Simard :

si le synopsis permet d'étudier une foule de contextes complexes qui doivent être réduits pour être analysés, les éléments sur lesquels se concentre le chercheur pour effectuer ce découpage sont spécifiques. Plus ces éléments sont choisis avec soin et en fonction des questions de recherche, plus le synopsis offre des pistes fécondes pour interpréter des données qui sont réduites et regroupées en fonction d'une logique propre à l'étude menée. (2011, p. 117)

Lorsque le verbe constitue un enjeu d'enseignement, la description narrativisée a été complétée ; à l'inverse, les activités didactiques qui ne concernent pas directement l'enseignement d'un temps verbal ont été réduites au niveau n afin de maintenir la vue globale de la séance et de contextualiser les activités qui concernent explicitement notre objet de recherche. Le tableau ci-après montre ce contraste :

	1'31-2h11'27 [2h09'56]			Objectif communicatif : parler des relations familiales Objectifs linguistiques : les adjectifs possessifs, le lexique de la famille
1	1'31-13'42 [12'11]			Le lexique de la famille
2	13'42-1h02'18 [48'36]			Les adjectifs possessifs
3	1h02'18-2h11'27 [1h09'09]			Présentation de sa famille
	2h11'27-2h51'47 [40'20]			Objectif communicatif : raconter un souvenir Objectif linguistique : l'imparfait
1	2h11'27-2h22'47 [11'20]			Compréhension écrite : lecture de l'introduction d'un article sur l'enfance d'un chanteur
1-1	2h11'27-2h12'40 [1'13] Tps 1-5 VI	M	Tableau	> Introduire le nouveau thème C écrit « raconter un souvenir d'enfance » au tableau. Elle s'assure que les étudiants comprennent ce qu'est un <i>souvenir</i> .

Tableau 38 : L'adaptation du synopsis (extrait du synopsis Ca)

5.3.2. Les observables : des extraits significatifs

Alors que les synopsis constituent « une suspension de la prise d'informations désormais érigées en traces » (Leutenegger, 2009, p. 142), il s'agit maintenant de faire parler ces traces en fonction de notre questionnement de recherche.

5.3.2.1. Le choix des extraits : dans le sillon de l'approche clinique appliquée au didactique

Pour la suite de cette deuxième étape, nous empruntons le chemin initié par F. Leutenegger (2000, 2004, 2009) et M.-L. Schubauer-Leoni et F. Leutenegger (2002) concernant les approches cliniques appliquées au didactique ordinaire. Le rapport à l'empirie qu'elles ont développé dans leurs études font doublement écho à la présente recherche en ce que d'une part nous avons vidéoscopé des séances de classe *in situ* sans ingénierie expérimentale si ce n'est l'intention d'observation. Comme l'indiquent les deux chercheuses :

s'intéresser « au » didactique « ordinaire » est alors une façon de s'occuper de « ce qui peut être rencontré partout », en considérant toute circonstance d'enseignement/apprentissage, tout objet de transmission culturelle et donc tout représentant de la situation (enseignant et élèves) comme légitime et pertinent. (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002, p. 228)

D'autre part, l'approche clinique telles que l'envisagent ces deux auteures, nous intéresse du point de vue de la transformation des observables en signes construits par et pour le chercheur car « la question du champ des observables (...) et celle des indices que le chercheur se donne pour interpréter la situation, se posent de façon cruciale » (Leutenegger, 2004, p. 272).

« La construction de l'objet d'étude et les réductions qu'elle comporte dans la délimitation des traces de ce qui s'est passé, sont des opérations particulièrement délicates » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002, p. 237). Le schéma suivant que nous reprenons de F. Leutenegger (2000, p. 228) et que nous adaptons à notre propre recherche, montre le découpage des séances observées qui ont permis d'aboutir à des extraits susceptibles de contenir des signes permettant de répondre à notre questionnement.

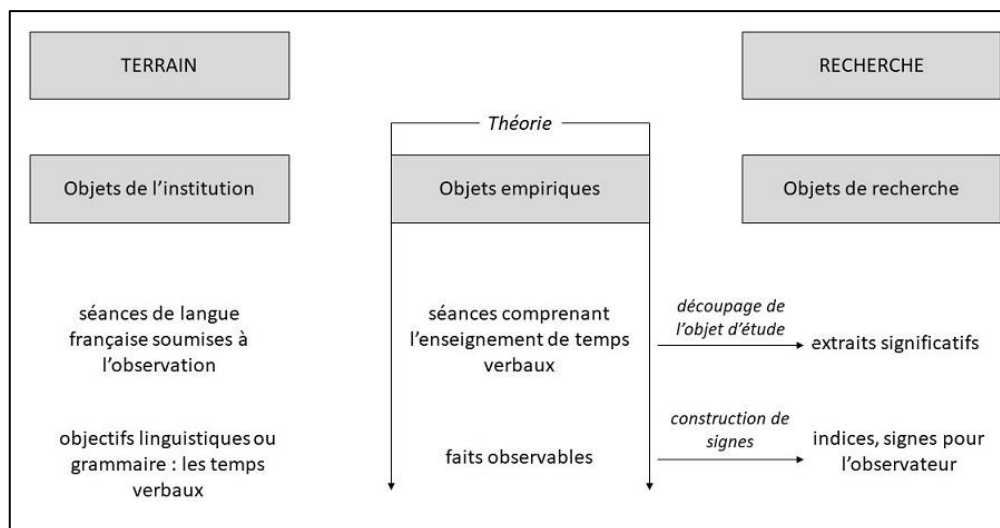


Figure 11 : Découpage de notre objet d'étude (Leutenegger, 2000, p. 228)

Prenons le schéma de manière linéaire et concentrons-nous sur le découpage des séances observées (côté terrain) en extraits (côté recherche). Nous devons avoir accès au verbe tel qu'il s'enseigne en FLE, ce qui nous a amenée à observer plusieurs séances de langue française pour étudiants étrangers. Parmi les contenus d'enseignement/apprentissage institutionnellement reconnus par le terrain, figurent les temps verbaux généralement inscrits sous la bannière « objectifs linguistiques » ou « grammaire ». Nous avons alors identifié au travers des synopses, des passages ou des « unités d'observables » (Leutenegger, 2009, p. 161) qui rendent compte des pratiques d'enseignement grammatical des enseignantes et que nous appelons *extraits significatifs*⁹⁴.

Nous avons alors pour chacune des trois enseignantes observées, repéré entre trois et quatre extraits significatifs, plus ou moins long, que nous exposons dans le tableau ci-après. Les titres donnés aux extraits relèvent de notre propre formulation selon l'objectif linguistique enseigné ou selon la nature du dispositif didactique mis en œuvre. Le découpage des extraits s'appuie sur les trois gestes didactiques que nous considérons essentiels pour répondre à nos questions de recherche à savoir la mise en œuvre d'un dispositif didactique, l'institutionnalisation des savoirs et la régulation des contributions apprenantes.

⁹⁴ F. Leutenegger parle de *sections* pour désigner les unités d'observables, ces dernières correspondant aux séances. En ce qui nous concerne, nous parlons plutôt d'extraits car ce sont des extraits de séances, la séance nous permet simplement de poser le contexte qui entoure l'extrait sélectionné.

Céline (A2)		
Synopsis	Extraits significatifs	Résumé des extraits significatifs
Ca	Ca1 Indicatif imparfait (séance 1/2) (34 min 24 sec)	Ces deux extraits recouvrent quasiment l'intégralité de l'enseignement réalisé sur l'imparfait (quelques passages ont été coupés notamment lorsque les étudiants travaillent individuellement ou en groupe).
	Ca2 Indicatif imparfait (séance 2/2) (57 min 28 sec)	
Cb	Cb1 Révisions sur le passé composé (25 min 32 sec)	Ces deux extraits prennent place dans les séances ayant pour objectif linguistique la distinction imparfait/passé composé. L'extrait Cb1 expose le discours grammatical (geste d'institutionnalisation) de Céline sur le fonctionnement formel du passé composé. L'extrait Cb2 montre les régulations opérées par l'enseignante dans la correction de plusieurs exercices sur le passé composé, l'imparfait et l'usage des deux tiroirs.
	Cb2 Correction d'exercices sur l'imparfait et le passé composé (45 min 42 sec)	
Charlotte (A2)		
Cha	Cha1 Correction d'exercices sur l'indicatif présent (34 min 03 sec)	Cet extrait expose les régulations opérées dans la correction de plusieurs exercices sur les valeurs d'usage et la construction formelle de l'indicatif présent.
	Cha2 Correction d'un exercice sur l'usage de depuis avec l'indicatif présent (07 min 19 sec)	Cet extrait montre les régulations dans la correction d'un exercice sur l'usage de l'adverbe <i>depuis</i> avec le présent de l'indicatif.
Chb	Chb Imparfait et passé composé (49 min 53 sec)	Cet extrait démarre lorsque Charlotte entame la nouvelle unité du manuel sur les temps de l'imparfait et du passé composé. Il se termine à la fin de la séance sur cet objectif.
Géraldine (B1.1)		
Ga	Ga Le rituel de conjugaison (15 min 16 sec)	Géraldine procède à un rituel de conjugaison en début de séance. Il s'agit de conjuguer plusieurs verbes infinitifs à divers temps grammaticaux. L'extrait présente la mise en œuvre du dispositif et les régulations opérées dans la correction.
Gb	Gb1 Le conditionnel présent (41 min 02 sec)	Ces deux extraits prennent place dans les séances dont l'objectif linguistique est le conditionnel présent. Le premier extrait expose l'intégralité de la première séance et le second se concentre sur une production orale qui implique l'usage du tiroir grammatical par les étudiants, suivie des régulations apportées par l'enseignante.
	Gb2 Le jeu de rôles à contraintes linguistiques (11 min)	
Gc	L'expression de l'obligation et le subjonctif présent (34 min 59 sec)	L'extrait expose d'abord le discours grammatical de Céline sur le subjonctif présent puis les régulations qu'elle opère dans une correction d'exercices.

Tableau 39 : Le tableau des extraits significatifs

5.3.2.2. L'analyse des interactions didactiques

Les extraits significatifs ont été transcrits pour analyser finement les interactions didactiques et plus particulièrement pour saisir les pratiques de transmission du verbe au travers du discours des enseignantes.

5.3.2.2.1. Un focus sur le discours de l'enseignant

Si l'on considère à l'instar de P. Bange que « l'activité d'enseignement d'une langue étrangère doit être définie comme consistant à influencer sur et à manipuler la communication en L2 en vue de maximiser les processus acquisitionnels de l'apprenant » (1992, p. 63), alors l'étude du discours de l'enseignant est primordiale. Nous considérons que le discours de l'enseignant désigne « l'activité langagière du professeur lors de l'introduction des objets de savoir dans l'espace didactique de la classe » (Chnane-Davin & Cuq, 2008, p. 4). Le discours constitue ainsi un outil de l'enseignant pour effectuer son travail en ce qu'il permet une « double sémiotisation » des savoirs à enseigner/apprendre : assurer « la rencontre de l'élève avec l'objet » et « le guidage de l'attention » sur une ou plusieurs dimensions de l'objet (Schneuwly, 2000, p. 23).

Là encore, l'approche clinique encadre cette étape car la transcription des extraits sélectionnés nous permet de « vis[er] un travail sur la singularité, un travail en profondeur qui a pour finalité de nous faire pénétrer au cœur de la complexité d'une séance d'enseignement pour découvrir comment tous les micro-phénomènes que nous y repérons s'interpénètrent » (Blanchard-Laville, 2003, p. 13). Ainsi, notre projet est d'examiner les *dire*s et *dire de faire* de l'enseignante lorsqu'il s'agit de manipuler une ou plusieurs caractéristiques du verbe afin que l'apprenant s'approprie un nouveau fonctionnement linguistique.

Pour cela, deux possibilités s'offrent à nous : analyser les interactions soit du point de vue de l'organisation du discours soit du point de vue de l'action didactique (Laurens, 2013, p. 254). Le premier point de vue vise à montrer les caractéristiques interactionnelles propres à l'échange scolaire alors que le second s'intéresse à la transmission d'un savoir par le biais de l'interaction. Étant donné que nous étudions les pratiques de transmission d'un objet de savoir, nous privilégions la perspective didactique qui invite à examiner comment celui-ci, en ce qui nous concerne le verbe, façonne les interactions entre l'enseignante et ses étudiants et à l'inverse, comment ces interactions modélisent cet objet spécifique de la langue que constitue le verbe et que les étudiants doivent s'approprier (Schneuwly, 2000).

Nous nous plaçons du côté de l'enseignant ; il s'agit donc de considérer précisément ses interventions dans l'échange didactique. L'intervention constitue la plus grande unité monologique de l'interaction et englobe l'acte de parole alors considéré comme le cœur de l'intervention (Kerbrat-Orecchioni, 1990) en ce qu'il vise à produire un effet ou non, visible ou non, sur la

situation ou sur l'interlocuteur (ici les apprenants). L'exemple ci-dessous montre un tour de parole contenant deux interventions de l'enseignante Géraldine :

Transcription Gb1

244 G **merci beaucoup** alors {Khouloud rejoint sa place} pouvoir vous pouviez imparfait vous pourrez n'oubliez pas les deux R ici au futur E Z et conditionnel présent vous pourriez deux R I E Z + ça va et aller ils allaient + ils iront + O N T et au conditionnel présent **ils i-**

On voit dans cet extrait d'une part que l'intervention dite *réactive* « merci beaucoup » de Géraldine fait suite à la réponse écrite d'une étudiante au tableau (Khouloud). D'autre part, l'intervention appelée *initiative* « et au conditionnel présent ils i- » montre l'attente ou la réticence didactique de Géraldine en ce qu'elle demande à ses étudiants de compléter oralement une forme verbale (« ils i- » pour « ils iraient »). Par conséquent, c'est dans les interventions des enseignantes, aux prises avec l'objet verbe, que réside notre projet d'analyse et de réponse à notre questionnement de recherche.

Bien que l'objet de savoir soit construit dans l'interaction avec l'apprenant, ce que G. Sensevy et A. Mercier nomment « l'action conjointe » (2007), nous considérons avec L. Dabène (1984) que c'est l'enseignant qui initie la transmission du savoir, régule les échanges et évalue les productions apprenantes. Il s'agit donc de nous concentrer sur la triple action des enseignantes que nous avons observées au travers de leurs discours : « étudier l'action du professeur, c'est (...) notamment tenter de comprendre de quelle manière et à quelles fins il produit son discours » (Sensevy & Quilio, 2002, p. 47).

5.3.2.2.2. Les conventions de transcription

Pour transcrire les extraits, nous nous sommes appuyée sur les conventions de transcription du GARS (Groupe aixois de recherche en syntaxe) et de l'équipe DELIC (Description Linguistique Informatisée des Corpus) (Roubaud & Equipe Delic, 2004). Ces conventions semblent être adaptées à nos données car elles permettent de mettre en relief les caractéristiques du français parlé ce qui nous intéresse particulièrement puisque nous nous focalisons précisément sur le discours de l'enseignante dans l'échange avec ses étudiants. La totalité des extraits a été transcrite car même si notre regard se porte principalement sur le professeur, ce dernier est en interaction avec ses étudiants. Le codage est présenté ci-dessous.

	Convention	Signification	Exemple
1	I O N S	Les majuscules séparées sont prononcées comme des lettres.	nous écrivons I O N S
2	MOT	Les mot ou partie de mot en majuscules marquent une accentuation.	écri VONS
3	X	Les X indiquent une ou plusieurs syllabes incompréhensibles.	quelque chose XXX qui va se répéter plusieurs fois ou bien souvent hein une habitude
4	{inaudible}	{inaudible} indique une suite de plusieurs mots non perceptible à l'écoute de l'enregistrement.	{inaudible} je raconte n'importe quoi
5	{ }	Les accolades signalent un événement extralinguistique ou une inscription au tableau.	{efface le tableau} hop + quels verbes + se conjuguent avec l'auxiliaire être {passe à la diapositive suivante sur laquelle est écrit <i>QUELS VERBES SE CONJUGUENT AVEC ETRE?</i>} il y a certains types de verbes + qu'on doit conjuguer avec être lesquels +++
6	: :: :::	Les deux points indiquent un allongement court, moyen ou long d'une syllabe.	eah::: alors donc la semaine dernière on a parlé des souvenirs d'enfance notamment
7	+ ++ +++	Les plus indiquent une pause courte, moyenne ou longue.	il y a certains types de verbes + qu'on doit conjuguer avec être lesquels +++
8	-	Les tirets placés en fin de syllabe annoncent une amorce de fin de mot.	538 G que vous écri- 539 E viez
9	< >	Les chevrons marquent un chevauchement de paroles entre plusieurs locuteurs.	288 G dui <prévision 289 E dans le> projet
10	{sic}	{sic} indique une réalisation morphosyntaxique non standard.	et j'obtiens {sic}
11	*P*	*P* désigne un patronyme anonymisé.	est-ce que vous avez revu les pronoms relatifs simples avec madame *P*
12	*T*	*T* désigne un toponyme anonymisé.	une ville oh bah oui bien sûr *T* c'est une ville oh oui oui
13	*S*	*S* désigne une institution anonymisée.	d'accord j'irai à *S* pour faire quoi

Tableau 40 : Les codes de transcription

Le codage utilisé est en adéquation avec notre questionnaire de recherche puisqu'il met en avant à la fois les éléments verbaux (les interventions des locuteurs) et les éléments extraverbaux pertinents comme les écritures au tableau que nous avons indiquées entre accolades {écrit *vous devez dormir* au tableau}, l'inscription au tableau étant précisée en italique ou encore les déplacements ({Yan entre dans la classe}). Les marques de l'oralité ont été prises en compte comme les accentuations, les syllabes ou mots inaudibles, les allongements de syllabes, les pauses,

les amorces de mots caractéristiques du discours de l'enseignant lorsqu'il demande l'intervention de l'apprenant (« que vous écri-»), les chevauchements de parole ainsi que les réalisations morphologiques non standard indiquant des formes verbales erronées par exemple.

Par respect déontologique envers le terrain, les noms propres (locuteurs, villes, pays, personnes, etc.) ont été intégralement anonymisés. Les tours de parole (TP) sont numérotés pour faciliter le repérage des interventions de chaque locuteur, ces derniers étant indiqués par leur initiale. Afin de contextualiser les éléments nécessaires à la lecture des interactions didactiques, elles sont précédées du synopsis qui permet d'avoir une vision plus globale de la séance. Enfin, à chaque début de synopsis, sont indiqués les locuteurs de l'extrait transcrit et la disposition visuelle de la salle de classe (illustration ci-après).

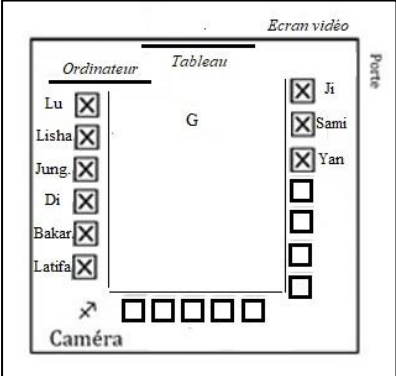
<p>Synopsis : le conditionnel présent (Gb)</p>	<p>Profil des étudiants : étudiants du Diplôme universitaire d'études françaises (D.U.E.F.) (étudiants hors-échanges)</p>
<p>Classe : 18 étudiants (entre autres sinophones, arabophones, coréanophone, azériphone, anglophones)</p>	<p>Niveau : B1.1</p>
<p>Date et heure du cours : 14 mars 2017, de 9h à 12h</p>	<p>Durée de l'enregistrement : 2 h 39 min 40 sec</p>
<p>Disposition de la classe</p> 	<p>Locuteurs de l'extrait transcrit (Gb1)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enseignante : Géraldine (G) - Etudiantes : Lisha, Jungwang, Di, Latifa, Ji, Frida, Sarah, Khouloud, Amelia, Daniella, Yan, Julia - Etudiants : Lu, Bakari, Sami, Ahmad - Etudiant non identifié : E - Plusieurs étudiants non identifiés : Es <p>Légende</p> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Place occupée par un étudiant dans le cadre <input type="checkbox"/> Place occupée par un étudiant hors cadre

Tableau 41 : Les éléments de contextualisation au début du synopsis⁹⁵

⁹⁵ Nous empruntons cette présentation tabulaire à V. Laurens (2013).

5.4. Vers une intelligibilité des pratiques grammaticales : le point de vue des enseignantes (étape 3)

Dans cette troisième étape, nous nous inspirons d'une technique de recueil de données issue des sciences du travail (Clot, 2000 ; Theureau, 1992), largement reprise en sciences de l'éducation (Amigues, Faïta & Saujat, 2004 ; Bucheton, 2009) et en sciences du langage (Bigot & Cadet, 2011 ; Cicurel, 2011b) en ce que nous avons procédé à des entretiens d'autoconfrontation simple avec chacune des trois enseignantes-participantes⁹⁶.

5.4.1. Quelques éléments méthodologiques sur l'entretien d'autoconfrontation

Après avoir procédé à l'observation ethnographique des séances de classe et au découpage d'extraits significatifs pour la recherche, il importe à présent de faire appel aux discours réflexifs (ou verbalisations) des enseignantes sur leur action didactique. D'un point de vue épistémologique, « il s'agit (...) de faire en sorte qu'une collaboration entre acteurs et chercheurs ouvre une voie différente vers la connaissance par le redoublement de l'expérience vécue » (Faïta, 2007, p. 3). Ainsi, le dispositif de l'autoconfrontation nous permet de compléter les données audiovisuelles recueillies au début de notre protocole de recherche (cf. la première étape). Avant de nous focaliser spécifiquement sur l'autoconfrontation, il est nécessaire d'établir un parallèle avec l'entretien d'explicitation pour mieux comprendre les raisons de notre choix de l'autoconfrontation.

L'entretien d'autoconfrontation et l'entretien d'explicitation « part[ent] du principe qu'une observation extérieure ne peut suffire à comprendre l'action [et que] la subjectivité du sujet doit être réintégrée dans l'analyse de son action via un entretien portant sur cette action » (Nicolas, 2015, paragr. 36). Alors que l'autoconfrontation s'appuie sur un entretien semi-directif ou non-directif ayant pour support la vidéo facilitant la remémoration, l'entretien d'explicitation requiert une technique de passation spécifique pour laquelle une formation est nécessaire. En effet, « le questionnement vise une description aussi précise que possible du déroulement des actions matérielles et mentales dans la réalisation d'une tâche » afin d'avoir accès aux « démarches intellectuelles préréfléchies qui s'opèrent en situation » (Faingold, 1996, p. 138). L'explicitation s'intéresse à « la conscience pré-réfléchie » (Vermersch, 2004) par la mise au jour de ce qui est implicite à l'acteur lui-même (Nicolas, 2015). A l'inverse, l'autoconfrontation s'intéresse en priorité au déroulement de l'action par l'émergence des « croyances, motifs, théories personnelles

⁹⁶ On ne peut traiter de l'autoconfrontation sans mentionner son origine dans les dispositifs de formation mis en œuvre par les Écoles normales dans les années 1970 (la vidéo-formation) (Mottet, 1996).

et professionnelles » (Nicolas, 2015) qui constituent des « informations satellites » (Vermersch, 2004) pour l'explicitation. C'est pourquoi nous avons fait le choix de l'autoconfrontation car ce qui nous intéresse, ce sont les motifs sous-jacents à l'action didactique c'est-à-dire les pratiques de transmission et le contenu grammatical lui-même ainsi que les savoirs qui orientent les pratiques d'enseignement du verbe.

L'autoconfrontation simple est définie comme « un contexte nouveau dans lequel le sujet devient lui-même un observateur extérieur de son activité en présence d'un tiers » (Clot & Leplat, 2005, p. 307) ; c'est donc une méthode indirecte qui vise à provoquer des discours, de la part des sujets observés adressés au chercheur, sur ce qu'ils se voient dire et faire *in situ* et cela par le biais de la vidéo. De cette co-analyse émerge ainsi une compréhension plus fine de ce qui a été perçu par l'observation directe sur le terrain, puis de ce qui a été mis en texte sous forme de synopsis ou de transcription des interactions. Nous considérons effectivement avec F. Cicurel que « l'action humaine échappe à l'observation car elle se passe en partie dans l'intériorité de la conscience et est déterminée par un ensemble de facteurs non observables » (2011a, p. 46). Cette partie immergée de l'action, invisible à l'œil nu, qui sous-tend les (inter)actions réalisées, peut nous parvenir si l'on interroge l'acteur sur ses « intentions, motifs, connaissances, cadres d'interprétation personnels » (Cicurel & Rivière, 2008, p. 270).

Toutefois, la production des discours enseignants dans ce nouvel « espace-temps » (Faïta & Vieira, 2003) qu'offre l'autoconfrontation, constituent « une nouvelle activité » (Faïta, 2007, p. 7) dont plusieurs biais méthodologiques sont à considérer mais avec lesquels le chercheur doit composer. D'abord, l'acteur est confronté à la difficulté de mettre des mots sur ce qu'il se voit dire ou faire. En effet, c'est peut-être la première fois qu'il se voit en acte face aux apprenants, tel un observateur extérieur. Il affronte donc son image, ce qui s'avère parfois déstabilisant du point de vue du décalage entre ce qu'il pense faire et ce qu'il se voit effectivement faire⁹⁷. De plus, ces prises de conscience qui ont lieu pendant l'entretien, peuvent imprégner l'ensemble des commentaires réflexifs produits⁹⁸ et obligent le meneur de l'entretien à recentrer l'échange sur son objet de recherche. Par ailleurs, comme l'indique F. Cicurel en s'appuyant sur les propos de B. Lahire, « dans certains cas, les personnes interrogées ne sont pas habituées à mettre en verbe leur action ; leur manquent les mots adéquats, les expressions et l'entraînement à réfléchir sur le sens de ce qui s'est passé, dans le détail » (2015b, p. 43). B. Lahire écrit à ce sujet que « nous ne sommes pas spontanément *conscients* de (et en mesure de parler de) ce que nous sommes, de ce que nous

⁹⁷ Par exemple, lors du premier entretien d'autoconfrontation réalisé avec Charlotte, cette dernière verbalise à plusieurs reprises sa surprise et sa gêne par rapport à ce qu'elle dégage en classe : « je me trouve pas aimable + du tout du tout du tout », « ça fait un drôle d'effet » (Cha1' V63).

⁹⁸ Le premier entretien d'autoconfrontation de Charlotte est ponctué de commentaires qui sont à relier avec sa surprise de se voir peu aimable avec ses étudiants. En réaction à cette prise de conscience, plusieurs de ses verbalisations portent sur les différences relationnelles qu'elle établit entre ses étudiants (Cha1' V21, V22, V23, V38, V45, V51, etc.).

faisons et de ce que nous savons » (1998, p. 16). Le passage de « l'ordre des pratiques » à « l'ordre du discours » est complexe du fait de la multitude ou de l'enchevêtrement des actes réalisés et observés (*ibid.*, p. 27).

Enfin, ajoutons que le poids du temps est également un élément méthodologique non négligeable en ce qu'il pèse sur l'effort de remémoration de l'action passée par l'individu autoconfronté. En effet, plus le visionnage de la vidéo est réalisé à chaud, autrement dit peu de temps après l'action effectuée et filmée, plus l'événement initial sera facile à contextualiser par l'individu (Aguilar Rio, 2012). De la même manière que le synopsis et la transcription des interactions didactiques constituent respectivement des transpositions, sélectives et réductrices, des séances de classe et des extraits significatifs, les verbalisations rétroactives des enseignants en autoconfrontation forment une nouvelle mise en texte du fait de la reconstruction des actions visionnées.

Toutefois, malgré les limites méthodologiques qui nous empêchent de prendre les autocomentaires de l'enseignant pour argent comptant, « les dessous de la fabrique de l'action » (Cicurel, 2015a) nous semblent indispensables à la description et à la compréhension des pratiques grammaticales de l'enseignant. Les verbalisations enseignantes peuvent éclairer le chercheur sur le sens de leurs actions et cela par la mise au jour discursive des motifs, des obstacles, des possibles non réalisés (le « réel de l'activité » pour Y. Clot).

5.4.2. Les modalités de passation des autoconfrontations : des ajustements pour accéder au verbe

Nous exposons ici les choix que nous avons faits pour ajuster au mieux l'outil de l'autoconfrontation à notre questionnement de recherche qui porte sur l'enseignement d'un objet linguistique. D'abord, du point de vue temporel, les entretiens d'autoconfrontation ont été réalisés environ un mois après l'observation filmée des séances de classe. En effet, le temps de la recherche imposait ce délai pour délimiter les extraits filmiques significatifs. Les discours réflexifs des enseignantes ont donc été produits à froid, ce qui a supposé une recontextualisation des extraits dans le cours des séances, à chaque début de visionnage comme le montre l'extrait ci-dessous :

Verbalisations Ga

- 44 NG O.K. donc là le premier extrait donc euh c'est la première séance que moi j'ai filmée donc
on est <sur
45 G ouais>
46 NG la troisième semaine de classe
47 G d'accord
48 NG donc ce cours a eu lieu le treize mars on est sur euh un début <de séance
49 G d'accord>
50 NG où tu fais euh le rituel

Ensuite, pour ce qui est du contrat interactionnel entre l'enquêtrice et les enquêtées, plusieurs éléments sont à mentionner. Dans un premier temps, l'objectif de l'entretien a été formulé aux enseignantes de manière volontairement succincte. En effet, nous supposons que l'enseignement grammatical, qui plus est d'un élément linguistique aussi précis que le verbe, peut créer une certaine appréhension des informatrices quant à leurs propres connaissances sur le système linguistique français. La crainte du jugement du chercheur, issu de surcroît du même milieu professionnel, peut bloquer la mise en discours des enquêtées et par là-même l'accès du chercheur à l'agir grammatical sous-jacent. Nous postulons qu'une manière plus subtile d'y accéder est possible, et cela par les questions du chercheur (cf. ci-après). Il était donc méthodologiquement fondamental de maintenir une relation de confiance, propice à la collaboration (Leblanc, Ria & Veyrunes, 2013) et à la verbalisation en énonçant que nous cherchions simplement à mieux comprendre leur pratique enseignante.

Pour les guider dans cette verbalisation peu habituelle, nous leur avons demandé dans un second temps, de mettre des mots sur les éléments qui leur semblaient saillants, les interpellaient ou les faisaient réfléchir. Elles pouvaient donc arrêter le visionnage des extraits lorsqu'elles le souhaitaient. Bien que nous sachions avec B. Schneuwly que « la pensée spontanée va vers le relationnel, vers le rapport entre individus indépendamment de ce qui les relie structurellement, le savoir transmis et à apprendre » (2015, p. 34), nous avons fait le choix d'assurer un recueil de données pertinentes au regard de la recherche grâce aux questions posées par le chercheur, celles-ci invitant les enquêtées à orienter leurs commentaires sur la langue enseignée. L'extrait ci-dessous montre un exemple de question, construite au fil de l'échange, portant explicitement sur le verbe : « est-ce que tu peux me dire quelque chose (...) sur le choix des verbes » (Gb1' V8). Ce qui est intéressant à mentionner ici, c'est que ce guidage interrogatif a ensuite déclenché des verbalisations, non seulement initiées par l'enseignante mais spontanément focalisées sur l'objet verbe (Gb1' V9, Gb1' V10) sans que nous ne posions explicitement la question.

Gb1' V9

68 G comme ça en fait tous les irréguliers de mettre au moins avec je

Gb1' V10

76 G après dans la dans le fait que je mets pas les verbes au tableau les irréguliers que je les écris pas c'est aussi ce contact avec le groupe qui est important

Pour conclure, à la fin de chaque extrait visionné, les enquêtées ont été invitées à terminer l'autoconfrontation sur l'extrait en proposant un résumé ou en retenant un ou plusieurs éléments saillants. Il s'agissait ainsi de faire émerger, selon elles, les éléments qui avaient particulièrement retenu leur attention et qui pouvaient également produire des indices pour le chercheur.

5.5. Un cadre multidimensionnel d'analyse des données

Le cadre d'analyse permet au chercheur de traiter les données recueillies au travers d'indicateurs qu'il aura explicitement présentés et justifiés en fonction de ses questions et objectifs de recherche. De l'application de ces filtres d'analyse sur le corpus préalablement construit (cf. points précédents) découlent des résultats qui permettent de répondre au questionnement posé. En ce qui concerne notre recherche, cette dernière tente de répondre à trois questions qui rendent compte plus largement d'une réflexion sur la didactisation, en français langue étrangère, d'un élément fondamental, complexe et protéiforme de la langue française : le verbe.

Question 1 : Quelles dimensions du verbe sont activées en classe de français langue étrangère ? Lesquelles prédominent ?

Question 2 : Quelles démarches, quels modes d'intervention utilisent les enseignants pour faire exister et faire avancer les éléments formels et conceptuels du verbe en classe ?

Question 3 : Quels obstacles rencontrent les enseignants face à la transmission des caractéristiques du verbe ?

Le tableau ci-dessous résume la démarche d'analyse élaborée et appliquée à notre corpus de données multiples. Nous reprenons et développons plus bas chacune des étapes de la démarche qui associe plusieurs approches méthodologiques, ces dernières relevant toutes de l'étude des pratiques enseignantes dans le champ de la didactique du français.

Point de vue	Grain d'analyse	Etape d'analyse	Outil support	Unité d'analyse	Objectif d'analyse
externe	Macro	1	Synopsis	La séance de classe	La progression de la séance et l'enchaînement des dispositifs
		2	Synopsis (niveau n-n)	Le dispositif didactique	La forme, le contenu et la fonctionnalité des dispositifs
interne	Micro	3	Interactions didactiques	Les interventions de l'enseignante	La forme et le contenu des régulations La forme et le contenu des institutionnalisations
		4	Verbalisations	Les autocommentaires de l'enseignante	Les motifs de l'action didactique Les obstacles liés au verbe

Tableau 42 : La présentation générale de la démarche d'analyse

Dans la lignée des travaux du GRAFE, notre traitement des données allie deux formats d'analyse complémentaires : d'un côté une analyse macro (ou grand angle) qui se base sur l'outil support du synopsis et d'un autre côté une analyse micro, davantage resserrée qui s'appuie sur la transcription des interactions didactiques et des verbalisations produites en autoconfrontation.

Dans un premier temps, nous avons considéré la séance de classe dans sa globalité et avons examiné l'enchaînement des dispositifs didactiques mis en œuvre, ces derniers étant entendus comme « une série de situations et de supports à des fins didactiques qui instaurent un espace sémiotique au service de l'objet et de ses significations » (Sales Cordeiro & Schneuwly, 2007, p. 72⁹⁹). Il s'agit ici de décrire les différents milieux didactiques dans lesquels le verbe prend place.

Dans un second temps, nous nous sommes focalisée sur les modes d'intervention de l'enseignante qui permettent au verbe d'une part d'exister dans le milieu didactique et d'autre part d'évoluer dans l'échange avec les apprenants. Cette distinction relève de ce que B. Schneuwly appelle la « double sémiotisation » des outils d'enseignement qui permet ainsi à l'apprenant de faire et d'apprendre : « il s'agit (...) de ceux [les gestes] qui assurent la rencontre de l'élève avec l'objet et de ceux qui assurent le guidage de l'attention¹⁰⁰ » (2000, p. 23). A ce stade, nous sommes sur le premier niveau de la double sémiotisation en ce que nous examinons les dispositifs didactiques qui assurent la rencontre du verbe et de ses diverses dimensions avec les apprenants. Ainsi, nous portons précisément notre regard sur les formes, les contenus et les fonctionnalités de chacun des dispositifs didactiques de la séance, ce qui consiste à observer l'étayage de nature globale.

Pour ce qui est du deuxième niveau de la double sémiotisation, il s'agit de quitter la vue grand angle du synopsis pour adopter dans un troisième temps un zoom resserré sur les échanges entre enseignante et apprenants. Après avoir traité du geste de mise en œuvre des dispositifs, nous examinons à présent les gestes de régulation et d'institutionnalisation. L'étude des régulations consiste à « décrire des formes interactives à l'intérieur d'activités scolaires, et leur contribution à la construction à la fois d'un objet d'enseignement et les manières communes d'en parler à la classe » (Schneuwly & Dolz, 2009, p. 110). Nous regardons plus précisément les stratégies de réajustement de l'enseignant face à des incompréhensions soulevées par les apprenants ou face à des obstacles liés à l'objet-verbe lui-même. Concernant le geste d'institutionnalisation, il vise à « fixe[r] de manière explicite et conventionnelle le statut cognitif d'un savoir pour construire un apprentissage » (*ibid.*, p.111). Nous chercherons donc à relever, dans le discours de l'enseignante,

⁹⁹ Du point de vue de la théorie anthropologique du didactique (Chevallard, 1985), ce premier stade de l'analyse équivaut à la mise au jour du processus de la mésogenèse entendue comme l'aménagement du milieu didactique par l'enseignant.

¹⁰⁰ On peut aussi établir un parallèle avec les « modalités d'étayage » définies par J.-S. Bruner (1983) en ce que les deux outils au sens de B. Schneuwly, constituent des ressources sur lesquelles peut s'appuyer l'apprenant pour combler un manque dû à la relation asymétrique du didactique.

les dimensions du verbe considérées comme des significations nouvelles à acquérir. A ce niveau, notre analyse permet de recenser les gestes didactiques de l'enseignante (mise en œuvre des dispositifs, régulation et institutionnalisation) qui aboutissent ainsi à une cartographie des dimensions du verbe activées en classe de FLE.

Enfin, à l'instar de D. Bucheton et O. Dezutter (2008), nous considérons que le croisement du point de vue du chercheur (analyse externe) et de celui produit par l'acteur-enseignant (analyse interne) est essentiel pour saisir l'action didactique dans ses moindres fondements. De ce fait, la quatrième et dernière étape de la démarche éclaire et ajuste dans la mesure du possible les diverses interprétations initiales du chercheur, et cela par la prise en compte des « catégories signifiantes » (Blanchet, 2011) de l'enseignant lui-même. Pour cela, nous empruntons la typologie d'analyse des verbalisations élaborée par Cicurel (2011b) qui lui permet de décrire l'agir professoral des enseignants. Le filtrage des verbalisations se réalise au travers de des catégories suivantes : « une action

- obéissant à des contraintes de temps
- qui tisse un lien éducatif
- dans laquelle la langue a une place privilégiée
- qui demande que soit assurée l'intercompréhension¹⁰¹
- susceptible de provoquer des émotions
- soumise à des normes sociales
- qui demande une médiation matérielle » (*ibid.*, p. 143).

Etant donné que nous avons pour objectif de décrire les pratiques grammaticales des enseignantes et plus précisément de décrire la transmission d'un objet grammatical complexe, nous avons sélectionné en priorité les critères d'analyse portant sur la langue et sur l'intercompréhension en ce que nous cherchons à saisir d'une part les motifs sous-jacents aux pratiques de transmission du verbe et d'autre part les obstacles pouvant interférer dans la mise en œuvre de ces pratiques.

¹⁰¹ L'intercompréhension est ici à entendre comme la compréhension réciproque entre enseignant et apprenants.

Synthèse du chapitre 5

Dans ce chapitre, nous avons mis au jour les soubassements de notre méthodologie de recherche qui s'inscrit dans le paradigme des recherches **qualitatives, écologiques** et **compréhensives**. En effet, nous tentons de saisir l'enseignement du verbe en FLE dans un contexte spécifique, sous le prisme de divers cadres interprétatifs : ceux du chercheur prenant appui sur un cadre théorique exposé dans la première partie de la thèse et ceux des enseignantes-participantes prenant appui sur « leur répertoire didactique » alors composé de leurs représentations sur l'enseignement grammatical, de leurs expériences passées, de leur vécu d'apprenant, de leurs formations, etc. (Cicurel, 2011b).

Nous avons présenté les outils de recueil de données qui nous ont permis de collecter des pratiques grammaticales attestées en ayant accès à leur versant émergé (**observation**) et immergé (**autoconfrontation**). Pour exploiter ces données multimodales, l'outil du **synopsis** (Schneuwly & Dolz, 2009) a permis de les regrouper et de réduire les séances observées afin de faciliter leur analyse et d'étudier le déploiement grand angle du temps verbal. Quant à la transcription des interactions didactiques dans les extraits significatifs (des observables filmiques), elle a favorisé un examen fin et précis du discours grammatical ainsi que des gestes didactiques des enseignantes pour faire exister le temps verbal (mise en œuvre des dispositifs) et pour attirer l'attention des étudiants sur les caractéristiques du fonctionnement verbal (institutionnalisation et régulation). Enfin, les discours réflexifs des enseignantes ont contribué à une meilleure compréhension des pratiques observées par l'émergence des **motifs** sous-jacents et des **obstacles** rencontrés *in vivo*.

Partie III. Le traitement du verbe en français langue étrangère

Dans cette partie, nous allons regarder comment s'actualisent les propriétés de la catégorie verbale en classe de français langue étrangère. Nous allons donc décrire les éléments relatifs aux processus de « transposition didactique interne » (Chevallard, 1985) qui désigne le passage des savoirs prescrits aux savoirs enseignés tels qu'ils se réalisent dans le face-à-face avec les apprenants. Pour cela, nous adoptons divers points de vue, synoptique et interactionnel (les interactions didactiques et les verbalisations enseignantes). Les deux premiers chapitres ont une visée davantage descriptive en ce que nous abordons principalement la catégorie verbale par ce qui l'entoure : les conceptions des enseignantes sur leur enseignement grammatical (chapitre 6) et la trame d'enseignement des temps verbaux au niveau synoptique (chapitre 7). En accord avec notre vision d'une recherche en didactique, les trois derniers chapitres ont une orientation davantage pratique. En effet, nous avons choisi de mettre en avant des points de tension qui apparaissent dans la pratique grammaticale des enseignantes lorsqu'elles sont amenées à expliquer le fonctionnement morphologique du verbe (chapitre 8) et les emplois du temps verbal (chapitre 9). Le dernier chapitre clôt cette partie par la formulation de plusieurs préconisations didactiques (chapitre 10).

Chapitre 6 - Les pratiques grammaticales déclarées : le profil des enseignantes

Dans ce chapitre, nous tentons d'accéder aux préconstruits sur lesquels repose la pratique grammaticale des trois enseignantes en analysant les discours produits lors de l'entretien ante-séances ; ces discours apportent un éclairage compréhensif sur les pratiques grammaticales observées *in vivo*. Pour chacun des entretiens ante-séances retranscrits (cf. Corpus, Annexe 7 p. 14 ; Annexe 25 p. 144 ; Annexe 40 p. 239), nous avons procédé à une analyse de contenus et avons sélectionné les finalités de leur enseignement grammatical, les théories personnelles qui alimentent leurs pratiques ainsi que les difficultés qu'elles rencontrent dans la transmission des structures de la langue. Il nous semble que ce tryptique peut nous fournir de précieux indices pour interpréter leurs façons de faire en classe et dresser ainsi leur profil grammatical. En quelque sorte, nous avons pris une photographie instantanée de leur « répertoire didactique » sans pour autant viser une mise au jour exhaustive des éléments le constituant. Ce répertoire singulier et évolutif est ainsi défini par F. Cicurel :

Pour mettre en place des pratiques de transmissions adaptées à son public, l'enseignant dispose d'un certain « répertoire » qui se constitue progressivement. Le répertoire didactique peut être considéré comme étant formé par un ensemble de ressources diversifiées – modèles, savoirs, situations – sur lequel un enseignant s'appuie. Il se constitue au fil des rencontres avec divers modèles didactiques (un professeur que l'on a connu par exemple), par la formation académique et pédagogique, par l'expérience d'enseignement qui elle-même modifie le répertoire. (2011b, p. 150)

6.1. Céline : la grammaire au service de l'acte de parole

Tout d'abord, pour Céline, l'enseignement grammatical ne relève pas d'une appétence professionnelle : « la grammaire je n'aime pas ça donc déjà faire quelque chose qui ne me plaît pas (...) ce n'est pas facile¹⁰² » (C1, TP 20). Grâce à l'expérience, elle déclare être plus à l'aise qu'auparavant du fait d'avoir été confrontée, entre autres, aux questions spontanées des apprenants : « je pense être plus à l'aise qu'au début oui ça c'est certain parce que bon petit à petit on découvre des choses puis c'est vrai que parfois on se on se trouve confronté à des questions voilà inattendues pourquoi on dit ça à la place de ça et pourquoi ça ça se conjugue comme ça et pas ça » (C1, TP 44). Nous pouvons alors supposer que les diverses situations de classe rencontrées restructurent le répertoire didactique de l'enseignante et l'amène à anticiper différemment la transmission de certains faits de langue : « l'expérience permet de construire des schèmes de réponses, fondés sur l'expérience de schèmes de situation » (Rosen & Porquier, 2017, p. 205). De plus, l'enseignante estime que la grammaire, à entendre ici comme une activité de la classe de langue, peut démotiver les étudiants (C1, TP 18) du fait de « l'image vieillotte » (C1, TP 46) qu'elle véhicule. Elle aimerait alors moderniser sa pratique grammaticale en utilisant les technologies numériques (C1, TP 46) et ainsi favoriser la motivation de ses étudiants.

Pour ce qui est de la finalité de son enseignement grammatical, Céline considère que la transmission des structures de la langue doit être au service d'un acte de parole et qu'elle doit avant tout permettre aux étudiants de communiquer (C1, TP 18). D'une part, cette conception répond aux besoins des étudiants Erasmus pour qui l'apprentissage du français doit leur permettre d'assurer les interactions du quotidien et d'autre part, cette conception actualise les principes des dernières méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues vivantes (approche communicative et perspective actionnelle) qui considèrent la langue comme un outil pour réaliser des (inter)actions socialement situées.

Ensuite, pour ce qui est de sa pratique grammaticale, l'enseignante déclare appliquer l'induction explicitée c'est-à-dire qu'elle fait réfléchir les étudiants avant d'institutionnaliser un phénomène linguistique par la mise au jour de la règle grammaticale. Elle précise à ce sujet que le procédé inductif est plus facile à mettre en œuvre avec des étudiants de niveau avancé (C1, TP 18) ; nous verrons alors dans le chapitre 9 comment l'enseignante s'y prend pour gérer les verbalisations métalinguistiques de ses étudiants de niveau A2. Le recours aux exemples est également un élément saillant de sa pratique grammaticale déclarée (C1, TP 22). Par ailleurs, elle admet s'appuyer sur la langue anglaise ou la langue première de l'apprenant pour faciliter la

¹⁰² Nous reprenons les discours tels qu'ils ont été produits par les enseignantes durant l'entretien ; leurs propos peuvent donc inclure des répétitions, des pauses, etc.

transmission de la langue française et ainsi économiser du temps : « j'avoue souvent je passe par une langue intermédiaire parce qu'il y a certaines choses honnêtement voilà on ne va pas passer trois heures là-dessus je préfère aller à l'essentiel et quand je vois qu'ils ne comprennent pas et bien je vais passer par l'anglais ou à la langue natale » (C1, TP 18). S'il semble difficile de maîtriser la L1 de tous les étudiants, nous pouvons supposer que Céline demande aux étudiants de comparer les fonctionnements de la langue-cible à ceux de leur L1. Il est intéressant de noter l'usage des locutions « j'avoue » et « honnêtement » qui ressortent du registre de la confession et laissent ainsi penser que le recours à une langue autre que le français est une pratique peu admise au sein du centre de langue ou de la communauté enseignante. Céline privilégie donc sa conviction personnelle.

Enfin, concernant le verbe, elle met en avant le caractère « simple » et « logique » (C1, TP 24, 28) de la conjugaison en invoquant le découpage de la forme verbale *radical + terminaison*. L'enseignante reconnaît par ailleurs que la complexité apparaît avec les irrégularités : « après je pense que oui que la conjugaison c'est vraiment ce qui reste le plus simple parce que c'est il y a une forme de logique dedans après euh le problème c'est quand il y a des des cas irréguliers des particularités ou bien ou des formes exceptionnelles là ça devient compliqué à expliquer en gros c'est de l'apprentissage par cœur c'est pas évident » (C1, TP 28). Céline admet la défaillance de l'enseignement lorsqu'il s'agit d'expliquer les irrégularités puisqu'elle considère que cela relève du travail de l'apprenant – la mémorisation – tout en indiquant que cette tâche peut s'avérer difficile pour lui.

6.2. Charlotte : les connaissances procédurales plutôt que les connaissances déclaratives

D'abord, Charlotte conçoit l'enseignement grammatical comme un élément fondamental de sa pratique professionnelle au même titre que d'autres enseignements comme celui du lexique (Ch1, TP 28). Pour elle, ce qui est important, c'est la réutilisation par l'apprenant des informations grammaticales transmises en classe : « avoir une grammaire en fait qui en fait qu'ils connaissent bien mais pas forcément théoriquement mais pouvoir ré- réinvestir en fait tout ce que nous on peut connaître en théorie » (Ch1, TP 28). Il ne s'agit donc pas de transformer l'étudiant en professeur de français mais bien de lui transmettre des connaissances utiles qu'il pourra réinvestir dans des communications authentiques. La pratique grammaticale de l'enseignante semble donc privilégier l'acquisition par l'étudiant de connaissances procédurales plutôt que des connaissances déclaratives :

les connaissances déclaratives (*savoir que*) sont verbalisables dans le langage naturel (...) et mobilisables en dehors de l'activité ; les connaissances procédurales (*savoir comment*) s'actualisent dans une activité finalisée, elles sont intégrées dans une conduite particulière. (Reuter, 2013, p. 44)

Bien que d'un point de vue cognitif cette distinction ne soit pas si manichéenne, nous pouvons tout de même retenir que l'enseignement grammatical de Charlotte vise le développement d'aptitudes sociolangagières par la mise en pratique des étudiants. Pour cela, elle favorise les exercices et les productions orales (Ch1, TP 82) et tente de limiter les termes métalinguistiques (Ch1, TP 28). On retrouve ici la même finalité que pour Céline, à savoir l'usage de la langue dans des (inter)actions socialement situées.

Son expérience passée auprès d'un public analphabétisé l'a conduite à ne pas s'appuyer sur les savoirs déclaratifs pour transmettre les fonctionnements sociolangagiers (Ch1, TP 64). Aujourd'hui, face aux étudiants de l'université, elle avoue que son enseignement grammatical est davantage explicite : « c'est un public (...) qui a été beaucoup plus scolarisé et qui a besoin de ça parce ce que c'est des gens qui ont déjà appris le français » (Ch1, TP 68) même si elle reconnaît que le discours grammatical est parfois contreproductif au regard de la courte durée du temps d'enseignement : « parfois on va trop loin en fait dans le dans le questionnement (...) parfois je trouve qu'on perd vachement de temps à essayer d'expliquer » (Ch1, TP 49). Elle essaye de réduire ses explications métalinguistiques car le « bain linguistique » dans lequel se trouve les étudiants au quotidien, favorise tout autant l'acquisition de la langue (Ch1, TP 48).

On peut supposer que son expérience auprès d'adultes migrants lui a également permis de développer l'enseignement de la langue au travers du jeu : « là je leur ai donné par exemple un puzzle de conjugaison à refaire pour mettre les mots par exemple sur sur exactement par exemple le A I pour le je enfin voilà le A S etcetera et ils ont reconstruit ça » (Ch1, TP 48). Elle s'appuie aussi bien sur le manuel pédagogique que sur ses propres supports didactiques qui lui permettent

d'aborder l'enseignement de la langue de manière collaborative et ludique (Ch1, TP 18). Pour elle, le jeu est un artefact qui permet aux étudiants d'étudier la langue de manière « légère » (Ch1, TP 48) et de dédramatiser l'apprentissage de la grammaire : « ça paraît toujours hyper compliqué dès qu'on leur parle de grammaire » (Ch1, TP30) ; les dires de Charlotte font écho à ceux de Céline (cf. point précédent) sur la démotivation des étudiants devant l'apprentissage grammatical.

Charlotte avoue avoir un manque de connaissances grammaticales (Ch1, TP 74) et se sent « complètement démunie » (Ch1, TP 88) devant l'explication de certains phénomènes linguistiques : « pourquoi il y a différents types de verbes pourquoi là on met un S pourquoi là on n'en met pas » (Ch1, TP 36). Dans ce même sillon, l'enseignante mentionne sa difficulté à gérer les « règles un peu tordues » et les « exceptions » (Ch1, TP 46). Cette mise en avant de ce qui est particulier ou exceptionnel est à rapprocher de sa conception de la langue française : « on est quand même dans un système linguistique qui est complexe » (Ch1, TP 78). Elle remet par ailleurs en cause les contenus de sa formation initiale qui ne lui ont pas permis de s'éloigner de son vécu d'apprenante (Ch1, TP 88) ; l'enseignante considère donc que sa pratique grammaticale est par défaut infusée des pratiques issues du français langue première. Etant donné qu'elle ne mentionne pas précisément ce que ces dernières recouvrent, nous pouvons toutefois supposer qu'il s'agit des pratiques orientées vers l'acquisition de fonctionnements écrits. Enfin, comme Céline, Charlotte fait part des questions « pièges » de ses étudiants devant lesquels elle est parfois amenée à reconnaître son ignorance (Ch1, TP 46) ; ce phénomène apparaît en classe et sera traité dans le chapitre 9.

Pour finir, nous relevons qu'elle mentionne plusieurs objets grammaticaux difficiles à saisir par les étudiants tels que la morphologie de l'indicatif présent (Ch1, TP 36) ou la distinction des emplois entre le passé composé et l'imparfait (Ch1, TP 36). Elle précise que l'éloignement des L1 des étudiants constitue un facteur de difficulté dans l'enseignement/apprentissage du français : elle donne l'exemple des arabophones dans la maîtrise de certains temps verbaux (Ch1, TP 42) ou les sinophones dans l'acquisition de la morphologie verbale (Ch1, TP46). En somme, l'appropriation par les étudiants de la morphologie verbale et des emplois du temps verbal, constituent deux enjeux majeurs dans la pratique grammaticale de Charlotte.

6.3. Géraldine : la compétence écrite au cœur de la maîtrise de la langue

Concernant Géraldine, elle se définit comme « une enseignante d'écrit » (G1, TP 30) et cela en raison de l'ancienne organisation des cours instituée par le centre universitaire ; l'enseignement de la langue écrite était effectivement séparé de celui de la langue orale. En outre, elle déclare accorder une place importante à la compétence écrite dans la maîtrise de la langue (G1, TP 30). Elle considère d'une part que nous vivons dans une « culture de l'écrit » (G1, TP 30) et que d'autre part, le but des étudiants est d'intégrer l'université qui est un milieu exigeant : « ils veulent tous aller à l'université et (...) à l'université aujourd'hui (...) il n'y a plus droit à l'erreur (...) le niveau est exigeant et eux ils ont besoin aussi de (...) cette exigence » (G1, TP 30). Par conséquent, son enseignement grammatical semble s'attarder sur la langue écrite : « on travaillait beaucoup la production écrite pour essayer de réutiliser les les objectifs grammaticaux qu'on avait vus euh je suis encore dans ce cheminement-là » (G1, TP 30). Elle propose des productions à contraintes pour favoriser le réemploi des structures langagières par les étudiants (G1, TP 52).

Elle déclare favoriser une démarche inductive suivie d'une explicitation des fonctionnements langagiers, ces derniers étant par la suite pratiqués par les étudiants au travers d'exercices structuraux et de productions écrites ou orales. Elle insiste sur l'importance des exemples dans son discours grammatical qui illustrent ainsi lesdits fonctionnements : « je me suis rendu compte que la multiplication des exemples (...) faisait la différence + » (G1, TP 38). Elle met en avant le choix des supports d'observation qui doivent intégrer suffisamment d'occurrences du fait de langue à enseigner et apprendre, ce qui peut l'amener à sélectionner des supports en dehors du manuel pédagogique (G1, TP 44). Elle se dit parfois en difficulté dans l'explication des structures de la langue lorsqu'elle n'a pas suffisamment anticipé et préparé la transposition du savoir ou lorsqu'elle n'a jamais enseigné ce point grammatical auparavant (G1, TP 38). Tout comme pour l'enseignante Céline, l'expérience ici matérialisée par le face-à-face avec la classe constitue un facteur de développement de sa pratique grammaticale : ce qui est critique sur le moment peut devenir constructif (Durat & Kern, 2019, paragr. 25).

A l'inverse de ce que nous disent Céline et Charlotte, il apparaît que les étudiants de Géraldine sont en demande de savoirs grammaticaux (G1, TP 36) ; cela s'expliquerait par la présence, pour moitié de la classe, d'étudiants sinophones (G1, TP 8). En effet, « les apprenants chinois de français consacrent l'essentiel de leur temps à la grammaire » (Bouvier, 2003, p. 413). La culture éducative chinoise accorde une large place à la répétition et à l'imitation (*ibid.*) ; l'enseignante nous apprend alors qu'elle aimerait les rendre davantage participatifs en classe (G1, TP 54). Elle regrette par là-même que ses cours soient parfois trop magistraux : « j'ai l'impression d'être encore pas dans un cours magistral pas du tout parce que j'essaie vraiment que tout le monde participe que ce soit vivant je ne me place pas du tout comme euh un prof qui a le savoir et voilà mais je je suis encore

trop voilà dans la production orale moi-même j'ai envie que ce soit plus eux » (G1, TP 54). Par ailleurs, elle souhaiterait que sa pratique grammaticale se diversifie en intégrant par exemple des façons de faire plus ludiques (G1, TP 54).

Pour ce qui est de l'enseignement du verbe, Géraldine se focalise explicitement sur la conjugaison qui serait le domaine de la langue le plus difficile à apprendre et à maîtriser pour les étudiants (G1, TP 50). Elle précise que les variations du verbe sont difficiles à acquérir à cause entre autres de l'éloignement des L1 des étudiants (G1, TP 48). Pour elle, la maîtrise de la conjugaison française repose sur un apprentissage par cœur (G1, TP 36).

Enfin, Géraldine s'interroge sur le réel impact de son enseignement car elle se demande ce que les étudiants réutilisent vraiment de ce qu'ils ont appris en classe : « je me sens bloquée aussi parce que j'ai l'impression qu'il y a un gros clivage entre ce qui se passe en cours ce qu'on étudie et leur vie quotidienne où ils sont tous (...) dans euh la communication où leur but premier c'est de se faire comprendre et en fait bah + tout tout ce qu'on étudie au niveau de la grammaire ils n'arrivent pas à l'appliquer dans la vraie vie » (G1, TP 58). Il y aurait alors une dissonance entre les contenus grammaticaux prescrits et leur réemploi concret par les étudiants.

Synthèse du chapitre 6

Dans le chapitre 6, nous avons tenté de caractériser les conceptions des enseignantes vis-à-vis de leur enseignement grammatical afin de saisir l'environnement dans lequel prend place leur transmission de la catégorie verbale. L'analyse de leur discours a révélé des profils distincts même si des grandes lignes communes peuvent être dégagées. En effet, la pratique grammaticale des trois enseignantes a pour finalité l'usage **communicatif** de la langue. Une dominante écrite se dégage tout de même de la pratique grammaticale de Géraldine ; en effet, les étudiants hors échange ayant pour but de s'intégrer à l'Université en France, l'enseignante considère que la maîtrise de la langue écrite est fondamentale.

Il apparaît également que la pratique grammaticale des enseignantes s'explique en partie par des **expériences** passées qui ont laissé des traces dans leurs répertoires didactiques respectifs. Par exemple, le vécu enseignant de Charlotte auprès d'adultes analphabétisés l'amène à privilégier aujourd'hui la pratique de la langue à son analyse métalinguistique. Pour ce qui est de Géraldine, son enseignement grammatical a pour finalité le développement d'une compétence écrite qu'elle justifie à la fois par l'insertion académique de ses étudiants mais aussi par le type de cours, à dominante écrite, qu'elle a antérieurement donnés dans le centre de langue universitaire. Il s'avère par ailleurs que l'expérience, résultant entre autres de la confrontation aux imprévus de la classe tels que les questions des étudiants, joue un rôle favorable dans la consolidation de la pratique grammaticale des trois enseignantes.

Concrètement, les trois enseignantes déclarent appliquer une **démarche inductive explicitée** en classe, ce qui atteste de leur volonté de faire réfléchir l'étudiant dans la mise au jour des fonctionnements de la langue. Il est intéressant de noter que Charlotte et Géraldine questionnent l'impact de leur **discours grammatical** tant au niveau de sa validité que de son appropriation par les étudiants. Elles ont développé des façons de faire distinctes, nous pouvons entre autres retenir les principes de la classe inversée pour Charlotte où les étudiants sont invités à réfléchir sur un fait de langue chez eux avant d'en discuter en classe ; le recours à une langue passerelle (l'anglais ou la L1 des étudiants) pour Céline afin d'accélérer la transmission des structures langagières ; la production à contraintes pour s'assurer du réemploi des faits de langue étudiés par les étudiants pour Géraldine. Enfin, pour ce qui est des formes verbales, la **conjugaison** semble être le principal focus de Céline et de Géraldine ; elles déclarent faire mémoriser les formes irrégulières. Seule Charlotte met en avant le choix des **temps verbaux** qui peut constituer une difficulté pour les étudiants.

Bien entendu, ces discours n'attestent pas de leurs pratiques grammaticales telles qu'elles se réalisent en classe car l'écart peut être grand entre ce qu'elles souhaitent ou pensent faire et ce qu'elles font. C'est pourquoi, après en avoir étudié les soubassements, nous allons à présent nous

concentrer sur le déploiement de leur pratique grammaticale en classe en regardant précisément le traitement qu'elles opèrent des caractéristiques du verbe.

Chapitre 7 - Les pratiques grammaticales observées : vue synoptique

A l'instar de B. Schneuwly et J. Dolz (2009) qui ont décrit la structuration de séquences d'enseignement sur la subordonnée relative en mettant en avant l'enchaînement des phases et des activités scolaires, nous tentons de faire de même pour ce qui est de l'enseignement des temps verbaux en FLE. Tandis que ces chercheurs s'inscrivent dans la didactique du français langue première (FL1) et parlent alors de *séquences* pour désigner la succession cohérente de plusieurs séances (la cohérence s'articulant autour de l'objet enseigné), nous avons fait le choix, par rapport à notre terrain de recherche, de nous appuyer sur l'entité de l'*unité didactique* qui nous semble historiquement appropriée au FLE (Laurens, 2012). V. Laurens définit l'unité didactique comme :

un cadre méthodique qui organise les différentes activités de la classe, de manière cohérente, du point de vue des stratégies d'enseignement et des processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Ce cadre méthodique peut être représenté sous la forme d'un fil conducteur qui propose l'enchaînement des activités suivant une logique communicative et cognitive, allant des activités de compréhension aux activités d'expression, en passant par un travail sur la langue, dans le cadre d'une situation ou d'un thème donnés. (2003, p. 72)

De plus, l'unité didactique constitue un cadre d'analyse opérationnel nous permettant d'examiner si les enseignantes entrent dans l'étude du temps verbal, en privilégiant le sens ou la forme, c'est ce que nous verrons dans les points 7.2 et 7.3 suivants.

7.1. La présentation de la structuration ternaire des séances

L'unité didactique doit beaucoup à la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV), créée et mise au point dans les années 1950. Cette méthodologie préconise une progression d'enseignement strictement codifiée :

- a) Présentation globale du dialogue
- b) Explication
- c) Répétition
- d) Exploitation de la leçon (avec jeu de rôles entre autres) (Rivenc, 2003, p. 92).

V. Laurens (2013) a montré comment cette structuration a par la suite infusé les réflexions méthodologiques dans l'enseignement du FLE. Même si les récentes méthodologies (l'approche communicative à partir des années 1970 et la perspective actionnelle à partir des années 2000) se sont éloignées de la rigidité de ce modèle, il en ressort toutefois que de nombreux manuels de FLE (Cuq, 2003, p. 243) ainsi que des formations initiales en didactique du FLE (Laurens, 2013, 2014) continuent de s'inspirer de cette organisation allant de la compétence de compréhension vers celle de production¹⁰³. En somme, les phases de l'unité didactique (détaillées plus loin) constituent un cadre plutôt consensuel dans la didactique des langues actuelle.

Plusieurs didacticiens du FLE (Beacco, 2007, 2010a ; Courtillon, 1995, 2003 ; Laurens, 2012, 2013) ont proposé des modélisations de l'unité didactique qui, outre une terminologie et des positionnements distincts (descriptif ou interventionniste), recouvrent des considérations méthodologiques similaires notamment en ce qui concerne la structuration en trois étapes. Pour décrire ces étapes, nous choisissons de nous appuyer sur la structuration de J.-C. Beacco en ce qu'elle s'applique à l'enseignement grammatical¹⁰⁴. Les enseignantes observées ont donc recours à une structuration d'enseignement en trois temps : « exposition à la langue cible, systématisation et réinvestissement » (Beacco, 2010a, p. 34).

Le tableau ci-après expose le déploiement sous focale grand angle des temps verbaux enseignés dont la progression didactique suit la structuration ternaire de l'unité didactique. Il s'agit de l'imparfait pour Céline (synopsis Ca), de l'imparfait et du passé composé simultanément traités par Charlotte (synopsis Chb) et du conditionnel présent pour Géraldine (synopsis Gb). Pour cela, nous avons pris appui sur les synopsis en retenant le niveau n des dispositifs didactiques,

¹⁰³ Pour ce qui est des manuels, deux des enseignantes filmées utilisent le manuel *Totem* (2014, 2015) qui a recours à une progression de la sorte.

¹⁰⁴ Dans une perspective de didactique des langues moins orientée sur l'enseignement grammatical, on peut également se référer à la « trame méthodique repère » développée dans la thèse de Véronique Laurens (2013) qui propose aussi un schéma ternaire : compréhension, traitement de la langue et réinvestissement.

excepté pour Charlotte dont le découpage initialement réalisé par l'enseignante nous a incitée à inclure le niveau n-n des activités scolaires pour mieux saisir la progression observée¹⁰⁵.

Cette nouvelle représentation de la séquence d'enseignement que nous avons provisoirement appelée macrostructure (...) permet une vision globale de la dynamique des transformations de l'objet enseigné ainsi que des relations d'ordre, de progression en termes de hiérarchie et de connexion qui interviennent dans la construction de cette dynamique. Le degré de réduction de la macrostructure est plus important que celui du synopsis, dans ce sens qu'il permet le repérage rapide (en un coup d'œil) des parties de la séquence, des activités scolaires réalisées, des contenus abordés et de son regroupement. (Dolz & Toulou, 2008, p. 4)

Alors que la macrostructure telle que définie par le GRAFE est la réduction d'une séquence d'enseignement généralement sous la forme d'une arborescence, nous avons fait le choix par commodité de garder la forme tabulaire du synopsis.

¹⁰⁵ Nous renvoyons le lecteur au corpus pour lire les synopsis dans leur intégralité.

Structuration de l'enseignement (Beacco, 2010)		CELINE (A2)		CHARLOTTE (A2)		GERALDINE (B1.1)				
		Raconter un souvenir / L'imparfait [2h17'23] (Synopsis Ca)		Décrire une situation dans le passé et faire un commentaire sur un événement passé / L'imparfait et le passé composé [1h55'20] (Synopsis Cb)		Donner son avis / Le conditionnel présent [1h37'31] (Synopsis Gb)				
Exposition à la langue-cible	1	[11'20]	Compréhension écrite : lecture de l'introduction d'une interview sur l'enfance d'un chanteur	1	Compréhension orale ¹⁰⁶ : visionnage d'une vidéo montrant des amis échangeant autour d'une sortie culturelle passée	1	[24'29]	Compréhension orale : écoute d'une chronique radio sur le nombre d'étudiants en France dans le futur		
	2	[16'06]	Compréhension orale : écoute de l'interview d'un fan du chanteur qui raconte l'enfance de celui-ci							
Systématisation	Apports d'informations grammaticales	3	[18'49]	Grammaire : l'imparfait (utilisation et conjugaison)	2	[17'36]	Usages et construction de l'imparfait et du passé composé	2	[5'56]	Conditionnel présent : formation et emplois
		Activités de systématisation (exercices)	4	[11'47]	Transformation de formes verbales de l'infinitif vers l'imparfait (dans texte ou phrases) Association de la forme verbale fléchie (imparfait) aux pronoms sujets	3	[18'09]	Transformation des formes verbales d'un texte initialement au présent vers le passé	3	[6']
	5		[10'32]	Réponses à des questions orales en utilisant l'imparfait	4				[22'58]	a) Transformation de verbes infinitifs au futur, à l'imparfait et au conditionnel b) Transformation des verbes infinitifs d'un texte au futur ou au conditionnel
	6	[9'12]	Compréhension orale : écoute de témoignages d'individus qui racontent la profession qu'ils voulaient exercer étant plus jeunes							
Réinvestissement	7	[21'52]	Production orale : réponse à des questions sur l'enfance des étudiants	4	[54'42]				Production écrite : récit d'un événement passé (« Il vous est déjà arrivé d'arriver en retard à un rdv important ? »)	5
	8	[33'48]	Production écrite : récit d'un souvenir d'enfance ou d'une habitude passée	5		Production orale ¹⁰⁷ : production d'énoncés à partir de mots indiquant un repère temporel (hier, aujourd'hui, demain, etc.).				

Tableau 43 : La trame prototypique de l'enseignement des temps verbaux

¹⁰⁶ Suite à un incident technique, la vidéo n'a pas pu être projetée ; c'est pourquoi, nous n'avons pas précisé les repères temporels de l'activité scolaire.

¹⁰⁷ Les deux activités de réinvestissement sont réalisées en parallèle.

7.2. L'exposition à la langue-cible ou l'entrée par le sens

À l'instar de P. Bange, nous considérons que « l'activité d'enseignement d'une langue étrangère doit être définie comme consistant à influencer sur et à manipuler la communication en L2 en vue de maximiser les processus acquisitionnels de l'apprenant » (1992, paragraphe 41). Il semble alors nécessaire de fournir un *input*¹⁰⁸ dont les formes peuvent être multiples. La première phase de l'unité didactique, l'exposition à la langue-cible, vise justement à mettre en contact l'apprenant avec des échantillons de la langue cible, ces derniers constituant alors des supports didactiques de nature authentique ou fabriquée.

7.2.1. Description et compréhension des supports didactiques

Pour permettre l'apprentissage des temps verbaux prescrits, l'enseignante crée un espace didactique dans lequel les étudiants peuvent se saisir des éléments à intégrer. La mise en œuvre de cet espace repose entre autres sur le contenu des supports exploités. Nous recensons dans le tableau ci-dessous les caractéristiques des documents utilisés par les trois enseignantes.

	Céline (A2) L'imparfait	Charlotte (A2) L'imparfait et le passé composé¹⁰⁹	Le conditionnel Géraldine (B1.1)
Genre discursif	Interview	Conversation	Chronique radiophonique
Thème du document	L'enfance du chanteur Grand Corps Malade	La description d'une sortie culturelle passée	Le nombre d'étudiants dans les universités
Nature de l'exposition	Ecrite et orale	Non réalisée	Orale
Longueur du document	180 mots	200 mots	130 mots
Authenticité du document	à valeur authentique	à valeur authentique	à valeur authentique
Formes verbales dans le document	- 16 formes verbales (FV) à l'imparfait : <i>était, habitait, voulait, aimait, passait, écoutait, écrivait, adorait, avait, appelait.</i> - 10 FV au présent de l'indicatif - 1 FV au passé composé	- 10 FV à l'imparfait : <i>promenait, avait, était, regardait, avançait.</i> - 6 FV au passé composé : <i>ai fait, suis arrêté, suis assis, est tombé, ai adoré.</i> - 13 FV au présent de l'indicatif - 4 FV à l'impératif présent - 1 FV au futur proche	- 3 FV au conditionnel : <i>devrait, devraient.</i> - 5 FV au présent de l'indicatif - 1 FV au futur

Tableau 44 : La description des documents exploités dans l'exposition à la langue-cible

¹⁰⁸ L'*input* (ou *intran* en français) est défini comme « the language that is available to learners ; that is exposure » (Gass & Selinker, 2008, p. 518).

¹⁰⁹ Même si en raison d'un incident technique, Charlotte n'a pas pu visionner la vidéo en classe, nous mentionnons tout de même la composition du document qu'elle comptait utiliser pour alimenter notre analyse des supports didactiques.

D'abord, les échantillons de langue sélectionnés et exposés en début de progression sont des documents à valeur authentique préalablement didactisés dans des manuels de langue puis repris par les enseignantes dans l'interaction avec les étudiants. Nous précisons qu'il s'agit de documents à *valeur* authentique dans le sens où il s'agit de documents fabriqués pour la classe de langue mais dont la forme et le contenu sont similaires à ce qui pourrait se produire en situation de communication réelle. Le recours aux documents authentiques part du principe pédagogique que :

si les étudiants sont confrontés, dans la classe et dès le début de leur apprentissage, à des échantillons de la langue étrangère qui correspondent authentiquement aux pratiques langagières des natifs, ils seront mieux à même d'affronter ces pratiques quand ils auront affaire à elles en dehors de la classe ; en outre, ils ne pourront qu'en être plus motivés. (Besse, 1987, p. 185)

L'utilisation de ces documents dont les caractéristiques sociolangagières se rapprochent de ce qu'on pourrait rencontrer hors les murs de la classe, que ce soit dans le thème (l'enfance, une sortie culturelle et l'université) ou dans le genre discursif (une interview, une discussion et une chronique) contribue à mettre la fonction communicative d'une langue au cœur de l'apprentissage de la langue étrangère.

Concernant les verbes, le document utilisé par Céline (l'interview sur l'enfance d'un chanteur) contient 16 formes verbales conjuguées à la 3^e personne du singulier de l'imparfait. Outre la personne de conjugaison identique pour tous les verbes car inhérente à la situation de communication, nous pensons que ce nombre élevé favorise l'identification du temps verbal et la construction des formes conjuguées. Les lexèmes sont divers même si l'on constate une prégnance de verbes atéliques marquant une activité ou un état (cf. chapitre 1, p. 24) : *aimer, être, vouloir, passer, adorer*, etc. On observe alors une étroite association entre l'aspect lexical des verbes exposés dans le document et l'aspect grammatical du tiroir de l'imparfait, tous deux indiquant des procès imperfectifs. Cela nous semble plutôt pertinent pour des étudiants de niveau A2 en ce que l'association lexico-grammaticale favorise l'acquisition des emplois de l'imparfait même si comme l'a mentionné D. Véronique (2009), le risque est de restreindre les emplois de certains verbes à certains tiroirs verbaux.

Pour ce qui est de Charlotte, la vidéo qu'elle comptait projeter comporte de nombreuses formes verbales, à des temps grammaticaux divers :

- 10 formes verbales à l'imparfait (toutes à P3 excepté une à P6),
- 6 au passé composé (à P1 et P3),
- 13 au présent de l'indicatif,
- 4 au présent de l'impératif,
- 1 au futur proche.

La variété des formes verbales présentées dans ce document contribue à l'authenticité d'une conversation informelle mais les temps du passé constituent tout de même l'objectif prescrit ; il y

a donc 16 formes verbales passées dans le document. Tout comme pour l'interview utilisée par Céline, on peut émettre la même observation : le document comporte suffisamment de formes conjuguées pour que l'étudiant puisse émettre des hypothèses de fonctionnement, tant au niveau morphologique qu'au niveau de l'emploi. Pour ce qui est des verbes à l'imparfait, *être* et *avoir* représentent plus de la moitié des verbes conjugués. On peut sans doute déplorer le manque de variété dans les lexèmes choisis mais dans une perspective acquisitionnelle, *être* et *avoir* sont des verbes très fréquents qu'il est nécessaire de s'approprier de manière pérenne.

Concernant Géraldine, le document qu'elle utilise (une chronique radio) est court (130 mots) et comporte seulement 3 formes verbales au conditionnel présent, conjuguées à P3 et à P6, trois formes issues du paradigme du verbe *devoir*. Outre le peu de formes verbales conjuguées au conditionnel dans le document, l'absence de diversité lexicale dans les verbes choisis est à noter. On remarque là aussi l'étroite association entre la charge lexicale du verbe modal *devoir* et la charge modale du conditionnel qui sont toutes deux porteuses d'éventualité : *la France devrait compter 2,6 millions d'étudiants contre 2,4 aujourd'hui*.

En somme, les documents choisis par les enseignantes et issus des manuels utilisés pour la classe, ont misé sur la redondance aspectuelle d'une part (verbes atéliques et imparfait) et modale d'autre part (*devoir* et conditionnel) pour que les usages du temps verbal soient clairement identifiables par les apprenants. Du point de vue formel, signalons que la dimension orale des documents audiovisuels peut constituer un frein dans l'observation des formes verbales car la chaîne parlée est moins facilement segmentable que la chaîne écrite.

Par rapport à la compréhension de ces documents, J.-C. Beacco déclare que des « échantillons qui ne font pas sens ne sont pas utiles à l'apprentissage » (2010a, p. 34) ; c'est ce que nous vérifions chez Céline et Géraldine qui proposent un guidage dans la compréhension des échantillons à partir des questions figurant dans le manuel ou sur la photocopie qui sont utilisés en classe. Ces questions relèvent des approches énonciatives de la langue et réfèrent d'un point de vue méthodologique à l'approche globale des textes (Moirand, 1979) : qui parle, à qui, de quoi ? Elles ont pour objectif que l'apprenant identifie la situation de communication du document avant de rentrer dans l'étude plus fine de la langue, notamment les occurrences des formes verbales. Par conséquent, la compréhension du document montre que les enseignantes ne font pas de « la grammaire gratuite, de la grammaire pour la grammaire » (Leeman, 2001, p. 14). En effet, c'est seulement après la compréhension du document que Céline et Géraldine entrent dans l'observation des formes linguistiques afin d'aborder précisément l'étude du tiroir verbal.

7.2.2. Du langagier au métalangagier : deux transitions inductives

Pour favoriser l'*intake* ou la *saisie*¹¹⁰ des caractéristiques du verbe, l'enseignant est amené à guider l'attention des étudiants sur les formes verbales. L'observation de la langue consiste à activer chez l'étudiant, les opérations cognitives de reconnaissance et d'inférence dont on pense qu'elles favorisent non seulement l'autonomie mais également l'acquisition pérenne des structures langagières ; on part alors du principe que ce qui est réfléchi et découvert par l'apprenant est plus facilement intériorisé par celui-ci. Bien que les démarches inductives des deux enseignantes soient différentes, elles tendent toutes deux vers l'identification explicite du tiroir : *faire dire* le temps grammatical des verbes. Voyons alors comment Céline et Géraldine passent de la compréhension du document à l'étude des formes verbales.

7.2.2.1. Le repérage des verbes

Après avoir effectué la compréhension orale de l'interview, les étudiants de Céline sont invités à lire individuellement la transcription (cf. Corpus, Annexe 9, p. 29) : l'enseignante privilégie donc le support écrit pour faciliter l'étude des formes linguistiques par les étudiants ; nous supposons que la permanence de l'écrit est plus commode que la volatilité de l'oral pour observer et conceptualiser. Elle dirige ensuite l'attention des étudiants sur les formes verbales au travers des directives suivantes (cf. Corpus, Annexe 9, p. 28) : « Repérez les verbes utilisés dans les réponses aux questions 3, 5, 6, 7. A quel temps sont-ils conjugués ? Pourquoi ? ».

On observe d'abord la présence des termes métalinguistiques : *verbe, temps, conjugués* qui assurent une transition explicite vers le métalangagier. L'attention des étudiants est clairement portée sur des extraits précis du document desquels il s'agit d'identifier le tiroir grammatical des formes verbales. La question finale *pourquoi ?* est intéressante à relever car elle peut amener des réponses à visée morphologique et énonciative. On peut effectivement attendre de la part des étudiants qu'ils remarquent non seulement la marque de temps -ai- [ε] commune aux formes verbales observées mais aussi l'ancrage temporel de l'imparfait dans le passé puisque l'interview relate l'enfance d'un chanteur.

Attardons-nous maintenant sur les soubassements de ces questions. Le repérage du verbe ainsi que l'identification du tiroir verbal supposent d'une part, que les étudiants sachent ce qu'est un verbe en français et que d'autre part, ils aient le nom du tiroir verbal en mémoire. A priori, le repérage du verbe ne semble pas poser de difficulté pour des étudiants de niveau A2 qui sont déjà passés par l'étude des temps verbaux au niveau A1. De plus, on peut supposer que les étudiants en contexte universitaire sont habitués à une posture distanciée sur le langage. Quant à

¹¹⁰ L'*intake* est défini comme « that part of the language input that is internalized by the learner » (Gass & Selinker, 2008, p. 518).

l'identification du tiroir verbal, le fondement cognitif de cette question nous semble distincte du repérage du verbe car elle implique d'avoir en mémoire le nom du temps verbal qui constitue, rappelons-le, un des objectifs de l'unité. On peut alors s'interroger sur l'intérêt didactique de la question « à quel temps sont-ils conjugués ? » car d'une part, la réponse ne figure pas explicitement dans le document et d'autre part, dans une perspective d'usage communicatif de la langue-cible, l'appropriation de l'imparfait dans sa formation et sa fonction compte davantage que la capacité à le désigner.

7.2.2.2. L'identification des emplois du temps verbal

Alors que Céline entame l'observation des formes verbales par le repérage et l'identification explicites des verbes, Géraldine entre dans l'analyse des verbes par la modalité qu'ils expriment. Elle opère une transition subtile du langagier vers le métalangagier en ce qu'elle maintient l'attention des étudiants sur le sens, d'abord global sur le texte de la chronique puis détaillé sur les formes verbales. Elle suit ce que propose l'ouvrage pédagogique et quitte la globalité de la chronique radiophonique pour se focaliser sur deux phrases extraites dudit document (cf. question 3) :

- a. *A l'horizon 2022, la France devrait compter 2,6 millions d'étudiants contre 2,4 aujourd'hui.*
- b. *Les universités devraient aussi voir les effectifs progresser de plus 9%.*

La modalité étant entre autres assurée par le temps verbal, l'enseignante s'engage alors dans l'étude des verbes et du conditionnel présent.

On remarque que le conditionnel de ces phrases exprime la modalité de l'éventualité, et dans le cadre de cette chronique radiophonique, il s'agit du conditionnel journalistique dont les caractéristiques sont les suivantes :

- a) on le rencontre dans des discours assertifs visant à transmettre de l'information ;
- b) l'information assertée est empruntée à une source différente du locuteur ;
- c) elle n'est pas prise en charge par le locuteur ;
- d) elle est présentée comme incertaine ;
- e) le caractère incertain de l'information est tenu pour provisoire (on en attend une confirmation). (Gosselin, 2005, p. 175)

Enfin, dans une dernière question, le regard est explicitement et précisément porté sur la forme verbale par le biais d'une question métalinguistique : « 4) Quel est le mode utilisé dans ces phrases ? ». Tout comme nous l'avons mentionné plus haut pour Céline, la réponse ne figure pas dans le document ; il aurait été préférable selon nous de focaliser l'attention de l'étudiant non pas sur l'étiquette du tiroir verbal mais plutôt sur sa construction morphologique (l'emploi de la forme ayant été traitée dans la question 3).

Chez les deux enseignantes, la transition entre la phase d'exposition et l'apport d'informations grammaticales a pour objectif que les étudiants identifient et nomment le temps du verbe. Cette dénomination constitue une sorte de porte d'entrée vers l'étude détaillée des propriétés du verbe conjugué. Nous avons alors relevé que les procédés inductifs sont différents puisque Céline

s'appuie d'entrée de jeu sur une question métalinguistique alors que Géraldine opère un détour par la modalité du tiroir verbal.

7.3. L'absence d'exposition à la langue cible ou l'entrée par les formes

Force est de constater toutefois que certains temps verbaux ne s'insèrent pas dans une progression en trois temps comme décrit plus haut, et cela, chez chacune des enseignantes observées. Nous reprenons alors à notre compte l'expression de M. Bru qui met en avant ce phénomène : « un invariant de variation¹¹¹ ». En effet, la phase de compréhension ou d'exposition à la langue-cible qui initie l'unité didactique est parfois absente et de fait, les enseignantes entament l'unité par l'apport d'informations grammaticales en explicitant des fonctionnements formels. C'est ce que montre le tableau suivant qui condense le début des séances concernées.

Structuration de l'enseignement		CELINE (A2)		CHARLOTTE (A2)		GERALDINE (B1.1)				
		Raconter une rencontre Passé composé / Imparfait (Synopsis Cb)		Exprimer la fréquence Le présent de l'indicatif (Synopsis Cha)		Donner son avis Le subjonctif présent (Synopsis Gc)				
Exercices divers	1	5'20-9'42 [4'22]	Le lexique de l'amour : remue-méninges	1	01'55-30'39 [28'44]	Correction des exercices sur le mobilier réalisés par les étudiants chez eux	1	5'01-25'07 [20'06]	Rituel lexique	
	Systematisation	Apports d'inform. gram.	2	9'42-49'55 [40'13]	Grammaire : révisions sur le passé composé	2	30'39-1h13'02 [42'23]	Rappels sur le présent	2	25'07-35'09 [10'02]
3									35'09-1h01'08 [25'59]	Le subjonctif (formation)

Tableau 45 : L'absence d'exposition à la langue-cible ou l'entrée par les formes

Dans les cas de Céline et de Charlotte, il est question de « révisions » ou de « rappels » (cf. préparation de cours¹¹²). Concernant Géraldine, le même phénomène est observé pour la transmission du subjonctif présent sans pour autant qu'il s'agisse d'une révision. La séance débute

¹¹¹ Terme donné par M. Bru lors de la soutenance de thèse de Bonnal, K. (2016). L'orthographe telle qu'elle s'enseigne : pratiques d'enseignement de l'accord sujet-verbe observées à la fin de l'école primaire. Université Toulouse le Mirail – Toulouse II.

¹¹² Nous émettons toutefois une réserve pour la séance de Charlotte car cette séance est la première que nous avons filmée, il se pourrait donc que l'exposition ait eu lieu avant l'enregistrement des séances.

effectivement par un rituel lexical directement suivi de la phase de systématisation autour de l'expression de l'obligation et du subjonctif présent.

Nous supposons que pour Céline et Charlotte, l'omission de l'exposition à la langue cible s'explique par le fait que ce sont des temps verbaux déjà enseignés auparavant ou censés être sus à ce stade de l'apprentissage. Cette hypothèse est confirmée par Céline qui précise, lors de l'entretien d'autoconfrontation, que le passé composé est un temps verbal relevant du niveau A1 et non du niveau A2 :

Cb1' ■ V4

26	C	(...) j'étais quand même surprise ouais de de voir euh revoir des choses aussi basiques euh <parce que
27	NG	parce que> ça vous l'aviez pas vu euh ce semestre-là
28	C	non du tout mais c'était censé être acquis à l'entrée du du A2
29	NG	d'accord
30	C	normalement + ils auraient dû le voir en fin de A1 le passé composé pas l'imparfait ça c'était A2 mais passé composé normalement c'était plus niveau fin A1

On peut alors déduire que pour l'enseignante, il n'était pas nécessaire de recourir à la phase d'exposition à la langue-cible car le fonctionnement du passé composé était déjà su de ses étudiants. C'est pourquoi Céline aurait fait le choix d'initier l'unité didactique non pas par la phase d'exposition à la langue-cible mais bien par la phase de systématisation qui avait pour but de réactiver les connaissances grammaticales des étudiants au travers d'une démarche de questions-réponses (cf. Corpus, Annexe 14, Synopsis Cb, niveau 2, p. 75). Par conséquent, la structuration en trois temps, exposition à la langue cible – systématisation – réinvestissement, semblerait planifiée et réalisée notamment lorsqu'il convient de traiter d'un nouvel objectif linguistique, qui ne figure donc pas dans les programmes des niveaux inférieurs.

Toutefois, nous pensons que l'absence d'exposition à un échantillon textuel de la langue-cible est possiblement vecteur de tensions pour l'étudiant même s'il lui est demandé de mettre au jour des connaissances supposément acquises. En effet, Céline confie dans la verbalisation ci-dessus (TP 26) sa surprise quant aux difficultés rencontrées par ses étudiants. Les obstacles des étudiants pourraient entre autres s'expliquer par la mise en œuvre d'une démarche didactique de questions-réponses qui vise l'émergence de connaissances métalinguistiques sur le passé composé telles que sa construction morphosyntaxique, la liste des verbes qui se conjuguent avec l'auxiliaire *être*, le fonctionnement de l'accord du participe passé, etc. et cela sans support adjuvant si ce n'est la seule mémoire déclarative des étudiants. Cette dernière est schématiquement définie comme « le réservoir des faits dont nous avons connaissance et des expériences que nous avons faites » (Griggs, Carol & Bange, 2002, p. 18). Du point de vue cognitif, il nous semble que la récupération des connaissances déclaratives serait en partie facilitée par la mise en œuvre d'un étayage alors constitué d'un échantillon textuel, si l'on considère que les savoirs déclaratifs sont une voie d'accès

pour l'exécution de savoirs procéduraux, ce qui n'est pas encore scientifiquement et totalement prouvé.

7.4. La systématisation des caractéristiques du verbe

Après avoir décrit la trame prototypique qui actualise les temps verbaux en classe, nous allons maintenant plonger encore un peu plus dans le déploiement didactique du temps verbal en nous focalisant sur la phase de systématisation (Beacco, 2010a). L'étape de systématisation réalisée au moyen de divers supports sémiotiques (discours, manuel, photocopie, tableau, etc.) vise à institutionnaliser et à transmettre explicitement des connaissances métalinguistiques sur le fonctionnement d'un fait de langue. J.-C. Beacco définit la systématisation comme :

les informations (ou descriptions) de la langue et (...) les activités spécifiquement conçues pour permettre d'organiser, de manière plus ou moins réflexive, l'acquisition des régularités de la langue cible, quelles qu'elles soient (morphologiques, syntaxiques, discursives, culturelles...). Cet ensemble d'activités a pour fonction de démultiplier ce que l'on peut apprendre/comprendre d'une langue à partir des contacts, nécessairement limités, créés par l'exposition, de manière à passer de l'exposition à d'occurrences régulières et à leur perception de leur fonctionnement à l'emploi de celles-ci jusqu'à leur autonomisation. (2007, p. 24)

Le didacticien distingue l'apport d'informations grammaticales et les exercices de systématisation, le premier relevant du discours métalinguistique sur le fait de langue, ce qui correspondrait au geste d'institutionnalisation selon B. Schneuwly et J. Dolz (2009) et le second renvoie aux exercices, plus ou moins contextualisés, qui permettent à l'étudiant de mettre en pratique les savoirs antérieurement découverts ou explicités.

7.4.1. L'inventaire des contenus

Dans la lignée des analyses réalisées par B. Schneuwly et J. Dolz (2009), nous proposons de répertorier les principales caractéristiques du verbe et de son tiroir grammatical, mises en avant par les enseignantes lorsqu'elles sont amenées d'une part à les formaliser dans leur apport d'informations grammaticales et d'autre part à les faire appliquer au travers d'exercices de systématisation. En nous appuyant sur notre cadre théorique, nous avons retenu les caractéristiques suivantes :

- **la construction morphologique** de la forme verbale (FV) donne à voir :
 - la procédure d'engendrement pour extraire le radical ou la base,
 - les éléments constitutifs de la FV,
 - le radical ou la base,
 - la terminaison¹¹³,
 - la marque de mode/temps,

¹¹³ Nous reprenons le terme utilisé par les enseignantes (*terminaison*) même si d'un point de vue linguistique, il n'est pas optimal en ce qu'il occulte la scission entre la marque de mode/temps et la marque de personne.

- la marque de personne,
 - le choix de l'auxiliaire pour les temps composés ;
- **la phonétique** de la FV met en avant les caractéristiques de la conjugaison orale ;
- **l'orthographe** de la FV concerne la graphie du lexème (orthographe lexicale) ou des marques de mode/temps et personne (orthographe grammaticale) ;
- **les valeurs d'usage** exposent les divers emplois du temps verbal en situation de communication.

Le tableau ci-dessous comptabilise, pour chacun des temps grammaticaux enseignés, les caractéristiques du verbe susmentionnées qui sont alors activées. Les sigles des temps verbaux repris dans les colonnes du tableau sont : IMP (indicatif imparfait), PC (indicatif passé composé), PRES (indicatif présent), CON (conditionnel présent) et SUBJ (subjonctif présent).

Les catégories de contenus		Céline A2		Charlotte A2		Géraldine B1.1		TOTAL	
		IMP	PC	PRES	IMP	PC	COND		SUBJ
A/La morphologie du verbe	1) Le recours à une autre FV pour l'engendrement	X					X	X	3
	2) L'identification des éléments de la FV	X	X			X	X	X	5
	a) L'isolement du radical ou de la base	X					X	X	3
	b) L'isolement de la terminaison	X			X		X	X	4
	i) L'isolement de la marque de mode/temps								0
	ii) L'isolement de la marque de personne		X			X			2
	3) Le choix de l'auxiliaire		X			X			2
B/La phonétique de la FV		X							1
C/L'orthographe de la FV		X	X		X	X	X	X	6
D/L'emploi du temps verbal		X	X	X	X	X	X	X	7
TOTAL		7	5	1	3	5	6	6	

Tableau 46 : Les propriétés du verbe activées dans la phase de systématisation

De manière générale, nous constatons que l'emploi du temps verbal est unanimement institutionnalisé par les enseignantes (cf. ligne D), ce qui montre la visée communicationnelle de leur enseignement grammatical. Pour ce qui est de la morphologie verbale, ce sont Céline et Géraldine qui activent le plus grand nombre de caractéristiques (cf. lignes A). En effet, si l'on regarde la formation des temps simples (colonnes IMP, COND, SUBJ), les deux enseignantes recourent d'une part à des procédures pour engendrer la base du verbe (ligne 1) et mettent en avant d'autre part, une composition bipartite de la forme verbale (lignes 2a et 2b) : la base ou le radical et la terminaison. Quant à Charlotte, elle se concentre uniquement sur la terminaison de l'imparfait et laisse de côté l'engendrement ou l'identification de la partie gauche du verbe.

Pour ce qui est de la flexion grammaticale des temps simples, les trois enseignantes ne la découpent pas suivant la marque de mode/temps d'un côté et la marque de personne de l'autre (lignes i et ii) ; la finitude verbale est ainsi traitée comme une entité insécable. La marque de personne n'est mise au jour que pour les temps composés, par Céline et Charlotte (ligne ii) ; c'est l'accord du participe passé qui est ainsi traité. Cette marque de personne n'étant pas perceptible à l'oral, l'objectif didactique des deux enseignantes porte donc sur l'appropriation d'un fonctionnement orthographique.

Concernant le versant oral (cf. ligne B), les enseignantes ne traitent absolument pas de la dimension orale du système verbal même s'il convient de préciser que la prononciation identique des terminaisons de l'imparfait (à P1, P2, P3 et P6) est mentionnée sur la photocopie distribuée aux étudiants par Céline (cf. Corpus, Annexe 9, p. 30) mais cette dernière ne l'exploite pas dans l'échange en classe. A l'inverse, l'orthographe des formes verbales est quasi-unanimement abordée au travers de l'épellation des terminaisons (cf. ligne C) ; nous y reviendrons en détail dans le chapitre suivant. En somme, comme l'a montré C. Blanche-Benveniste, nous percevons que « la représentation de la morphologie passe, plus que tout le reste, par l'écriture orthographiée » (2010, p. 149).

Enfin, dans une perspective comparée, nous remarquons que le nombre de caractéristiques activées pour le tiroir de l'imparfait diffère entre Céline et Charlotte (colonne IMP). Alors que Céline aborde sept caractéristiques, Charlotte n'en mentionne que trois : l'isolement de la terminaison, l'orthographe de la forme verbale et l'emploi du temps verbal. L'apport d'informations grammaticales s'avère réduit concernant Charlotte, ce qui est à mettre en lien avec son souhait de prioriser les savoirs procéduraux aux savoirs déclaratifs. Cette distinction se maintient également dans leurs séances respectives sur le passé composé car Céline opère un découpage beaucoup plus détaillé que Charlotte ; c'est ce que montre les deux extraits synoptiques ci-dessous qui condensent leurs apports d'informations grammaticales.

2	[18'07]	FST	Matériel	Grammaire : L'imparfait, le passé composé
2-3	[6'50]	D	Livre p.39	> Donner les usages de l'imparfait et du passé composé
2-4	[9'50]	C		> Mettre en commun les usages de l'imparfait et du passé composé
2-5	[56 sec]	Q		> Donner les désinences écrites de l'imparfait et la construction du passé composé
2-6	[31 sec]	Q		> Préciser les accords du participe passé au passé composé

Tableau 47 : L'apport d'informations grammaticales sur l'imparfait et sur le passé composé (Charlotte, Chb)

2	[40'13]	FST	Matériel	Grammaire : révisions sur le passé composé
2-1	[2'52]	Q	Diapo 1	> Donner la formation du passé composé
2-2	[51 sec]	Q	Diapo 2	> Donner les verbes qui se conjuguent avec <i>être</i>
2-3	[1'22]	M/Q	Diapo 2	> Connaître les verbes qui se conjuguent avec <i>être</i> (les opposés) et donner l'infinitif des formes verbales conjuguées
2-4	[56 sec]	M	Tableau	> Avoir un moyen mnémotechnique pour se souvenir de la liste des verbes qui se conjuguent avec <i>être</i>
2-5	[1'18]	M	Diapo 3	> Former le passé composé des verbes pronominaux
2-6	[27 sec]	M	Diapo 3	> Donner le paradigme des pronoms réfléchis
2-7	[4'08]	Q	Diapo 3	> Conjuguer plusieurs verbes pronominaux au passé composé
2-8	[1'54]	Q	Diapo 4	> Formuler la règle d'accord du participe passé avec <i>être</i>
2-9	[1'59]	M	Diapo 4	> Connaître l'accord du participe passé avec <i>être</i>
2-10	[2'53]	Q	Diapo 5	> Appliquer l'accord du participe passé avec <i>être</i>
2-11	[1'05]	Q		> Comparer le fonctionnement de l'accord grammatical du français avec sa langue première
2-12	[1'11]	M	Diapo 6	> Connaître le fonctionnement de la négation au passé composé
2-13	[2'32]	Q	Diapo 6	> Former une phrase au passé composé avec la négation
2-14	[1'09]	M	Diapo 6	> Connaître le fonctionnement de la négation au passé composé pour les verbes pronominaux
2-15	[1'21]	Q	Diapo 6	> Former une phrase au passé composé avec la négation et un verbe pronominal
0.Ins.	[34 sec]			<i>C revient en arrière pour montrer que « se » devient « s' » pour « s'est ».</i>
2-16	[2'17]	Q	Diapo 6	> Former une phrase au passé composé avec la négation et un verbe pronominal
2-17	[2'15]	M	Vidéo	> Regarder une vidéo récapitulative sur le passé composé
0. Int.	[1'04]			<i>Etant donné que la vidéo ne charge pas, C distribue un document.</i>
0. Int.	[1'42]			<i>Mike demande à récupérer son test. C fait un point auprès des étudiants qui n'ont pas fait le test.</i>
0.Ins.	[6'22]			<i>C reprend une question posée par Ashley : certains verbes peuvent avoir l'auxiliaire « avoir » et l'auxiliaire « être ».</i>

Tableau 48 : L'apport d'informations grammaticales sur le passé composé (Céline, Cb)

Les deux extraits synoptiques montrent d'emblée que le déploiement d'un même tiroir grammatical n'occupe pas le même poids dans la pratique grammaticale des enseignantes. L'apport d'informations grammaticales chez Charlotte, incluant les tiroirs imparfait et passé composé, dure 18 min 07 sec (cf. Tableau 47) et chez Céline, il dure 40 min 13 sec et cela uniquement pour le passé composé (cf. Tableau 48). De plus, si l'on regarde dans le détail, Charlotte privilégie les usages du temps verbal (16 min 40 sec) à la construction formelle du verbe (1 min 27 sec) alors que Céline consacre l'intégralité de son apport d'informations à la construction formelle du passé composé.

Du point de vue des formes sociales de travail, notons que là où Charlotte engage les étudiants dans une réflexion entre pairs suivie d'une mise en commun en grand groupe (cf. niveaux 2-3 et 2-4 du Tableau 47), Céline alterne entre une démarche magistrale et une démarche de questionnement (cf. Tableau 48). Chez Charlotte, « les formés se trouvent dans un processus plus actif de découverte, de confrontation et d'appropriation des contenus » (Dolz, Laurens & Silva-Hardmeyer, 2018, p. 184) alors que chez Céline, le savoir grammatical est d'abord donné par elle (M) puis dévolué aux étudiants (Q) : « le recours à la forme questionnement peut être un moyen privilégié par le formateur pour rompre l'aspect monologal de la forme magistrale en sollicitant directement les formés et ainsi introduire une variation dans la dynamique de travail sur le savoir en jeu » (*ibid.*, p. 190). Il s'agit également pour l'enseignante d'évaluer l'appropriation par les étudiants des contenus exposés.

L'apport d'informations grammaticales de Céline porte presque intégralement sur la construction du passé composé avec l'auxiliaire *être* (cf. Tableau 48) : la liste des verbes qui imposent le choix de cet auxiliaire¹¹⁴ (niveaux 2-2 → 2-4), la construction des verbes pronominaux (niveaux 2-5 → 2-7 et 2-14 → 2-16) et l'accord du participe passé (niveaux 2-8 → 2-10). Même si la plupart des verbes sélectionnant l'auxiliaire *être* sont fréquents dans l'usage, certains d'entre eux le sont beaucoup moins comme le montre le tableau ci-après qui présente leurs fréquences d'usage selon les listes du *Français fondamental* et du *Trésor de la langue française*.

¹¹⁴ Le diaporama que projette l'enseignante recense lesdits verbes (cf. Corpus, Annexe 15, p. 89) : *venir, arriver, monter, passer, entrer, rester, sortir, retourner, descendre, tomber, partir, aller, naître, mourir*.

Verbes	Le français fondamental (oral)	Le Trésor de la langue française (écrit)
aller	5	6
venir	11	10
arriver	13	> 100
passer	16	19
partir	23	> 100
rester	28	25
sortir	31	38
monter	44	> 100
descendre	52	77
mourir	92	52
entrer	99	41
naître	> 100	> 100
retourner	> 100	> 100
tomber	> 100	> 100

Tableau 49 : Les fréquences inférieures à 100 des verbes sélectionnant l'auxiliaire *être* au passé composé

Les verbes *naître*, *retourner* et *tomber* ne font pas partie des cent verbes les plus fréquents du français. A l'oral, *mourir* et *entrer* occupent respectivement les 92^e et 99^e places. Même si l'enseignante donne un moyen mnémotechnique pour retenir cette dizaine de verbes (niveau 2-4), il nous semble que l'intérêt communicatif des cinq derniers verbes du tableau ci-dessus est restreint en termes de production et qu'en début d'apprentissage, ils peuvent surcharger le traitement cognitif de l'étudiant. De plus, mentionnons que statistiquement, le nombre de verbes est beaucoup plus grand avec l'auxiliaire *avoir* qu'avec l'auxiliaire *être*. Pour ce qui est des verbes pronominaux, le curseur est placé tantôt sur la variation du pronom réfléchi (cf. niveau 2-6) tantôt sur le placement de la négation (cf. niveaux 2-14 → 2-16). L'enseignante élargit ainsi l'institutionnalisation formelle du passé composé à des connaissances syntaxiques qui entourent la forme verbale. Enfin, concernant l'accord du participe passé, il apparaît que les étudiants de FLE oublient fréquemment cet accord dans leurs productions écrites comme l'ont montré M. Dubois, A. Kamber et C. Skupien Dekens :

la principale difficulté, pour des scripteurs allophones de niveau B1, réside dans l'application de la règle la plus simple, à savoir l'accord du participe passé avec le sujet dans les formes composées avec l'auxiliaire *être*. Loin de constituer cet « ilot de sécurité » que les enseignants imaginent habituellement eu égard à la simplicité de la règle, cet accord est le principal problème rencontré par les apprenants de niveau B1. Il conviendrait donc impérativement de consacrer plus de temps aux formes composées avec l'auxiliaire *être* dans l'enseignement/apprentissage du FLE. (2013, p. 131)

Nous pouvons alors supposer que l'emphase sur ce fonctionnement orthographique tel qu'il est réalisé par l'enseignante, contribue à alerter l'étudiant.

Après avoir examiné les caractéristiques du verbe activées dans la phase de systématisation, nous allons maintenant donner un aperçu d'exercices proposés par les enseignantes, favorisant ainsi l'application de ces caractéristiques par l'étudiant.

7.4.2. Un échantillon d'exercices

Selon la structure de l'unité didactique, l'exercice d'application fait suite à l'apport d'informations grammaticales car il permet de mettre en pratique le fait de langue précédemment explicité. Le principe cognitif sous-jacent de cette étape est l'appropriation de la règle de fonctionnement par la transformation du savoir déclaratif en savoir procédural (Griggs, Carol & Bange, 2002, p. 25). On parle alors de systématiser ou d'automatiser un fonctionnement langagier. H. Besse et R. Porquier définissent l'exercice comme « une tâche langagière ponctuelle à caractère répétitif, contraint et métalinguistique, tâche demandée par le professeur aux étudiants, évaluée par lui » (1991, p. 121).

Peu des exercices choisis et proposés par les enseignantes, se focalisent exclusivement sur l'engendrement ou l'allomorphie des bases verbales, excepté l'exercice ci-dessous qui a pour objectif de faire pratiquer la construction du conditionnel présent.

Le futur et le conditionnel présent				
5 Conjuguez les verbes à l'imparfait, au futur et au conditionnel.	Imparfait	Futur	Conditionnel	
	faire	je	je	je
	être	tu	tu	tu
	falloir	il	il	il
	aller	elle	elle	elle
	savoir	nous	nous	nous
	pouvoir	vous	vous	vous
	avoir	ils	ils	ils

Figure 12 : Un exercice sur l'engendrement de la forme verbale (Synopsis Gb, niveau 4-1)

Etant donné la construction du conditionnel, il aurait été sans doute plus logique de placer la colonne *futur* avant la colonne *imparfait* pour mieux visualiser l'ordre de la construction verbale. Par ailleurs, le format paradigmatique de l'exercice témoigne de l'absence de réalité extralinguistique et on suppose alors que « la performance est (...) réputée d'autant plus *automatisable* qu'elle fait l'économie d'un traitement sémantique » (Coste, 1985, p. 72). En somme, la conception de cet exercice se rapproche des fondements behavioristes et structuraux selon lesquels la répétition d'un fonctionnement garantit son acquisition. Pour ce qui est des verbes choisis, on note qu'il s'agit de verbes très fréquents donc, outre le caractère non contextualisé de l'exercice, il convient de retenir qu'ils font partie des usages.

Pour ce qui est de la finitude verbale, l'étudiant est amené à se l'approprier au travers d'exercices comme celui qui suit :

7 Chatter

**Juliette chatte avec une copine.
Choisissez la bonne conjugaison.**

Juliette	Salut. Je ne connaissez / connais pas le programme en histoire. Tu sais / savent , toi ?
Lucie	Il faut choisir un thème. Moi, je choisissons / choisis la littérature moderne.
Juliette	Je comprends / comprend . Les profs ne dit / disent rien, ils ne savent / sait pas être clairs.
Lucie	Ils ne connait / connaissent pas nos goûts. C'est nous qui choisit / choisissons , c'est bien.
Juliette	Je te laisse , A +

Figure 13 : Un exercice sur l'identification de la terminaison verbale (Synopsis Cha, niveau 2-11)

Les formes verbales étant déjà produites, l'effort de l'étudiant se concentre sur l'identification de la terminaison selon le sujet de la forme verbale. A l'inverse du type d'exercice présenté plus haut, les formes verbales ne sont plus traitées isolément mais dans un genre textuel qui atteste d'une pratique sociale : le t'chat. Le texte constitue ainsi une « unité qui, par sa complétude et sa mise en contexte situationnel, comporte le moins d'artifice » (Combettes, 2000, p. 225). Même si la consigne oriente le regard de l'étudiant sur la finale verbale, on peut supposer que le placement de la forme verbale sur l'axe syntagmatique donne à voir son emploi en contexte alors que l'axe paradigmatique ne le permet pas.

Nous allons maintenant regarder comment les exercices de systématisation font travailler les étudiants sur les emplois des temps verbaux. Les exercices explicitement tournés vers l'usage des temps verbaux sont moins nombreux que ceux portant sur la morphologie du verbe.

10 Bulletin du ministère de l'Enseignement supérieur

Conjuguez les verbes au futur ou au conditionnel présent.

À la prochaine rentrée universitaire, il y (avoir) 1 576 200 inscrits à l'université. L'Île-de-France (accueillir) le plus grand nombre d'inscrits. Selon toute hypothèse, dans les prochaines années, les frais d'inscription (devoir) augmenter en moyenne de 1,6 % et le pourcentage d'étudiants étrangers (augmenter).

Figure 14 : Un exercice sur les emplois du temps verbal (Synopsis Gb, niveau 4-2)

Dans cet exercice, l'étudiant doit transformer l'infinitif du verbe à l'indicatif futur ou au conditionnel présent. Pour cela, l'étudiant doit se poser la question de l'intention de communication du locuteur car la sélection du tiroir verbal en dépend : émet-il une information

sûre (ce qui impliquera l'usage du futur dans cet exercice) ou prévisible (l'usage du conditionnel¹¹⁵) ? La locution *selon toute hypothèse* constitue un indicateur de modalité primordial dans ce texte journalistique. Elle constitue l'unique point d'appui de l'apprenant pouvant l'aiguiller dans la sélection du temps verbal et l'hypothèse est par ailleurs souvent associée au conditionnel dans l'enseignement grammatical. Cette locution semble ainsi marquer une opposition entre ce qui la précède et ce qui la suit ; le statut de l'information serait en effet moins sûr dans les énoncés qui suivent et imposerait la sélection du conditionnel présent.

Mais le choix du temps verbal n'est pas toujours aussi tranché, et en cela, il implique nécessairement un positionnement énonciatif de la part du locuteur-scripteur ou ici de celui qui prend sa place (l'étudiant), car le recours au tiroir futur n'est pas impossible : « selon toute hypothèse, dans les prochaines années, les frais d'inscription *devront* augmenter (...) et le pourcentage d'étudiants étrangers *augmentera* ». Les formes verbales futures marquent davantage de certitude dans le propos du locuteur alors que le conditionnel indique une prise de distance du locuteur. En bref, le choix du tiroir dépend non seulement de l'intention de communication mais aussi de l'enchaînement logique des phrases elles-mêmes ; le choix du temps verbal nécessite de considérer ces deux niveaux¹¹⁶ (Vetters, 1993, p. 8).

¹¹⁵ Nous reprenons les emplois des deux tiroirs verbaux tels qu'ils sont formulés dans le manuel pédagogique de l'étudiant.

¹¹⁶ « Une description satisfaisante de l'emploi des temps verbaux, ne peut pas se limiter à un seul niveau d'analyse, qu'il soit phrastique ou textuel, mais doit intégrer ces deux niveaux » (Vetters, 1993, p. 8).

7.5. Le réinvestissement : la cohérence pragmatique

Le réinvestissement ou la production consiste à réutiliser les savoirs et savoir-faire précédemment découverts et automatisés, dans une activité scolaire orale ou écrite qui engage l'apprenant dans une situation de communication donnée. Comme le précisent P. Griggs, R. Carol et P. Bange, « lors de la phase finale de production, le degré de contrôle et de soutien se réduit, et l'apprenant est amené à s'exprimer de manière plus spontanée dans la langue cible, en basant ses énoncés sur des sens qu'il a conceptualisés lui-même » (2002, p. 25). Là où les exercices de systématisation contraignent l'étudiant à se concentrer exclusivement sur les formes linguistiques (comme la construction du verbe ou les valeurs des temps du verbe tel que nous l'avons vu ci-dessus), la production finale insère cet objectif dans une pratique langagière plus large qui actualise l'acte de parole de l'unité didactique. Même si ces tâches langagières ne garantissent pas l'acquisition des savoirs en jeu, nous supposons que la mise en discours de ces derniers dans des situations de communication avérées, prépare l'étudiant à un usage réaliste de la langue, alliant ainsi ses compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques.

Tout d'abord, on constate alors que l'acte de parole constitue un élément central qui infuse les diverses activités langagières contenues dans les phases de réinvestissement ; c'est également ce que déclare V. Laurens en se référant à la dimension pragmatique de la langue : « la condition de la cohérence réside dans la corrélation entre les trois niveaux d'objectifs, la dimension pragmatique étant posée comme déterminante par rapport aux composantes linguistiques et sociolinguistiques/socioculturelles » (2014, p. 80).

En effet, si on se focalise sur l'unité réalisée par Céline, le récit du souvenir associé à l'imparfait, apparaît dans l'échantillon du début de séance à savoir l'interview sur l'enfance d'un chanteur et on le retrouve également dans le réinvestissement final où les étudiants sont invités à témoigner de leur enfance ou d'une habitude passée, à l'oral et à l'écrit. Cela contribue de fait à maintenir la cohérence thématique et pragmatique de l'unité autour du récit d'un souvenir. On observe également cette cohérence chez Géraldine (Gb) où le thème de l'université initié par le document déclencheur du début de séance se retrouve actualisé dans l'activité de production écrite (« dans 10 ans, comment pourrait être l'université ? »).

Il en est de même chez Charlotte puisque la partie écrite du réinvestissement invite l'étudiant à raconter un événement passé (« Il vous est déjà arrivé d'arriver en retard à un rdv important »). Cependant, la partie orale intègre des faits langagiers autres que ceux prescrits autour d'une situation passée car il s'agit de produire des énoncés à partir d'indicateurs temporels divers (*hier, aujourd'hui, demain*, etc.) qui impliquent le recours à des temps verbaux autres que ceux du passé. On peut supposer que Charlotte s'inscrit dans une démarche d'enseignement de type spiralaire en réinvestissant des formes verbales au présent de l'indicatif et au futur proche, temps verbaux

figurant au programme des séances précédentes¹¹⁷. Toutefois, dans le cadre de cette unité didactique précisément construite autour de l'objectif communicatif « décrire une situation dans le passé et faire un commentaire sur un événement passé » et de l'objectif linguistique des temps du passé, on relève une sorte de détachement didactique que nous pourrions définir comme l'éloignement ou la déconnexion d'un dispositif didactique vis-à-vis de l'objectif linguistique ou communicatif qu'il est censé actualiser.

Si l'on se concentre maintenant sur la formulation des consignes, nous relevons que la production demandée par Géraldine doit intégrer « 4 verbes au conditionnel présent » (cf. synopsis Gb ci-dessous) ; nous retrouvons ce même type de production à contraintes dans son unité sur le subjonctif « 5 verbes au subjonctif présent » (cf. synopsis Gc ci-dessous).

Synopsis Gb

5	1h57'41- 2h34'18 [36'37]	FST	Matériel	Production écrite
5-1	1h57'41- 2h03'42 [6'00] TPs 438- 471 V17 V18	M	Tableau	<p>> Donner la consigne G écrit la consigne au tableau : « Dans dix ans, comment pourrait être l'Université de *T* ? » en intégrant les contraintes suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 4 verbes conjugués au conditionnel présent, • 3 expressions de cause, • 2 comparatifs. <p>(10-12 lignes) (...)</p>

Synopsis Gc

6	1h52'25- 2h36'09 [43'44]	FST	Matériel	Production écrite
6-1	1h52'25- 2h26'00 [33'55]	M/Q	Tableau	<p>> Ecrire une production (...) G écrit le sujet de la production au tableau : « écrire un témoignage pour expliquer ce qu'il faut faire pour progresser en français et s'intégrer à la vie française ». (...). Les étudiants doivent écrire un texte de 12 lignes avec :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 5 verbes conjugués au subjonctif présent, • 3 formules d'obligation (il faut, il est indispensable), • 3 expressions de cause. <p>(...)</p>

Par ces consignes aux attentes clairement explicitées, l'enseignante s'assure du réemploi par les étudiants des formes linguistiques prescrites. Le risque est toutefois de produire des énoncés peu attestés dans une pratique quotidienne de la langue mais au vu du temps institutionnel imparti (10 semaines), ce type de réinvestissement semble justifié pour inciter l'étudiant à s'approprier les formes linguistiques enseignées. L'enseignante avait d'ailleurs mentionné cette façon de faire durant l'entretien ante-séances comme un des fondements de sa pratique

¹¹⁷ Si l'on s'appuie sur le tableau des contenus du manuel *Totem A2*, le futur simple est traité dès la première leçon.

grammaticale (cf. p. 156). Les consignes des deux autres enseignantes ne mentionnent pas explicitement les contenus linguistiques à utiliser même si elles invitent *implicitement* les étudiants à les employer comme par exemple chez Céline : « Racontez un souvenir, une habitude passée » (Ca) où l'imparfait doit apparaître.

Par ailleurs, nous pouvons constater que le cadre de production semble davantage textuel au niveau B1 qu'au niveau A2 où les contenus linguistiques sont réinvestis au travers d'énoncés ou de phrases. Par exemple, Céline pose des questions aux étudiants : « Est-ce que tu avais de bonnes notes quand tu étais enfant ? », « Est-ce que tu étais un enfant calme ? », « Est-ce que tu faisais des bêtises ? », etc. (cf. Corpus, Synopsis Ca, niveaux 4-10, 4-11, 4-12) et Charlotte attend de ses étudiants qu'ils produisent des énoncés à partir d'indicateurs temporels. Les contenus linguistiques attendus semblent actualiser les propos du CECRL selon lesquels l'apprenant de niveau A2 est encore aux prises avec des contraintes morphosyntaxiques et en cela, l'unité de la phrase ou de l'énoncé semble plus adéquate pour les travailler et se les approprier.

Synthèse du chapitre 7

Par le biais des synopsis, nous avons adopté une focale grand angle pour dégager la **trame prototypique** de l'enseignement des temps verbaux qui se matérialise sous la forme du modèle de l'unité didactique : exposition à la langue-cible, systématisation et réinvestissement (Beacco, 2010a). C. Puren mentionne à ce sujet que « les unités didactiques (...) mettent de l'unité, c'est-à-dire de la cohérence, entre les différents domaines d'activité didactique, qui se trouvent être nombreux et hétérogènes : compréhensions de l'oral et de l'écrit, productions orale et écrite, grammaire, lexique, phonétique, culture » (2011b, paragr. 15). L'enseignement des temps verbaux s'insère dans une cohérence thématique et pragmatique que l'acte de parole (ou l'objectif communicatif) insuffle principalement dans les phases initiale et finale de l'unité didactique.

La phase **d'exposition à la langue-cible** met en scène le temps verbal dans une situation de communication avérée ; il ressort des documents utilisés que les charges aspectuelles du lexème d'une part et du temps grammatical d'autre part, sont étroitement associées afin que l'étudiant identifie explicitement les emplois du temps verbal. Il apparaît que la phase d'exposition est parfois omise lorsqu'il s'agit de rappeler ou de réviser le fonctionnement d'un temps grammatical, ce qui oblige alors l'étudiant à puiser dans sa mémoire déclarative – encore faut-il qu'il ait été précédemment exposé au dit temps grammatical – pour mettre au jour les fonctionnements attendus.

L'entrée dans la phase de **systématisation** des savoirs (apport d'informations grammaticales) et savoir-faire (exercisation), se réalise par l'identification explicite du tiroir grammatical par les étudiants. Pour cela, les deux enseignantes concernées passent par le repérage des verbes à l'intérieur du document-support ou par la reconnaissance de la modalité exprimée dans des énoncés du dit document ; **l'induction** est donc formelle ou sémantique.

Dans la lignée des travaux du GRAFE, nous avons relevé les caractéristiques du verbe activées dans les divers apports d'informations grammaticales des enseignantes. Il en ressort que les emplois du temps verbal sont unanimement abordés, ce qui atteste d'une volonté de concevoir l'enseignement de la langue dans une visée communicative. Pour ce qui est de la morphologie verbale, les enseignantes ne découpent pas la terminaison selon ses marques de mode/temps et de personne, et ne tiennent pas compte des fondements de la conjugaison orale ; c'est ce que nous allons voir en détail dans le chapitre suivant.

Chapitre 8 - Des pratiques grammaticales traditionnelles : le traitement morpho-verbal

La conjugaison française représente une réelle difficulté pour les apprenants de FLE (Gerolimich & Stabarin, 2007, 2014 ; Nouveau, 2017). En effet, la morphologie du verbe constitue un domaine complexe de la langue française de par ses variations, au niveau lexical (la base) et au niveau grammatical (le suffixe désinentiel). De plus, les régularités du système verbal ont tendance à être occultées par l'orthographe grammaticale. Dès lors, comment les enseignantes observées tentent de faciliter cet apprentissage ?

Dans un premier temps, nous exposerons le découpage métalinguistique de la forme verbale par les enseignantes (cf. point 8.1) car « pour enseigner et pour apprendre, il faut repérer, décrire, et la description suppose que l'on nomme » (Delbart, 1997, p. 56). Dans un second et troisième temps, nous traiterons de l'exploitation didactique des flexions verbales, lexicales d'une part (cf. point 8.2) et désinentielles d'autre part (cf. point 8.3). Pour terminer, nous verrons comment les enseignantes gèrent les irrégularités du système verbal (cf. point 8.4).

8.1. Le découpage de la forme verbale

Les trois enseignantes exposent la forme verbale en la découpant suivant ses deux parties que sont le *radical* et la *terminaison* mais seules Céline et Géraldine ont recours à ce métalangage grammatical pour les désigner. En effet, ces deux termes métalinguistiques ne sont pas attestés dans la pratique grammaticale de Charlotte, ce qui s'explique entre autres par son expérience passée auprès d'un public d'apprenants analphabétisés pour lequel les termes métalinguistiques ne sont pas opératoires. Charlotte préfère utiliser des tournures simplifiées telle que « à la fin c'est quoi » pour se référer à la terminaison verbale¹¹⁸.

Synopsis Chb, niveau 2-5

213 Ch avec je c'est toujours **à la fin c'est quoi**

214 E A I S

Synopsis Gb, niveau 2-6

55 G {efface *ai*} A I donc là **je garde ça {souligne *lir*} c'est mon radical ça s'appelle** + et ensuite je mets + les + **terminaisons**

Synopsis Ca, niveau 3-5

371 C (...) l'imparfait alors + pour le conjuguer on va utiliser le **radical** de la première personne du pluriel c'est-à-dire NOUS + O.K. **le radical c'est l- la racine + hein c'est vraiment le le milieu du verbe le noyau du verbe +**

Synopsis Ca, niveau 4-1

20 Sa Z euh:: A I + E N T

21 C voilà <ça ce sont les **terminaisons**

22 E {inaudible}>

23 C **du verbe hein ça veut dire comment se finit le verbe** mais pour trouver la **racine le début** hein **du verbe +**

Géraldine définit le *radical* en le soulignant dans une forme verbale au tableau – *faire* pour illustrer le *dire* – et Céline lui trouve des expressions synonymiques : *racine*, *milieu du verbe*, *noyau*, *début du verbe*. Elle choisit des termes simplifiés comme *milieu* ou *début du verbe* (du point de vue linguistique, on peut questionner le mot *milieu* : quel serait le début ?) et d'autres termes sans doute plus opaques pour un étudiant de niveau A2 (*noyau* ou *racine*) sauf si l'enseignante a déjà expliqué et utilisé ces termes dans des séances précédentes constituant en cela le « patrimoine métalinguistique » de la classe (Cicurel, 1985). Pour ce qui est de la *terminaison*, c'est le terme qu'on retrouve dans l'intégralité des leurs séances. Céline donne par ailleurs une définition de la terminaison : « ça veut dire comment se termine le verbe ». On dénote alors un souci de clarification du terme métalinguistique employé – soit en l'illustrant soit en le paraphrasant –, et par là-même une nécessaire désignation des éléments constitutifs de la forme verbale pour enseigner son fonctionnement morphologique.

¹¹⁸ De manière générale, l'analyse des synopsis a révélé que Charlotte consacre son apport d'informations grammaticales aux emplois des temps verbaux plutôt qu'à la morphologie verbale (cf. Corpus, Annexe 26, p. 149 ; Annexe 32, p. 193).

8.2. L'exploitation de la flexion lexicale

Ce point expose d'une part les procédures d'engendrement de la base verbale utilisées par deux des enseignantes (Céline et Géraldine) ainsi que le traitement didactique des variations de la base par Géraldine.

8.2.1. L'engendrement : l'extraction de la forme-clé par la déclinaison du verbe

Afin d'engendrer le radical des formes simples, Céline et Géraldine ont recours à des formes-clés ; on retrouve alors trois des formes-clés proposées par P. Le Goffic¹¹⁹ (1997, p. 31) :

Pour former :	il faut partir de :
l'imparfait (Ca)	l'indicatif présent P4
le conditionnel (Gb)	l'indicatif futur P1 (ou autres)
le subjonctif (Gc)	l'indicatif présent P6

La connaissance de ces formes-clés constitue un levier d'apprentissage économique car à partir d'une forme verbale unique, l'apprenant peut produire l'intégralité d'un paradigme verbal en ajoutant les terminaisons propres au tiroir verbal souhaité, à la suite de la base fournie par la forme-clé. Néanmoins, pour Géraldine, la mise au jour de la forme-clé passe par la déclinaison entière du paradigme duquel elle est extraite. C'est ce que nous observons au travers de l'extrait synoptique ci-dessous où l'enseignante passe par le futur pour aboutir au conditionnel.

Synopsis Gb

2-4	1h23'00- 1h23'45 [45 sec] TPs 28-36	M	Tableau	> Former le conditionnel présent G précise qu'il est important de connaître le futur (radical identique au conditionnel) et l'imparfait (terminaisons identiques au conditionnel).
2-5	1h23'45- 1h24'26 [41 sec] TPs 36-53	Q	Tableau	> Conjuguer le verbe lire au futur G demande aux étudiants de conjuguer le paradigme de <i>lire</i> au futur et note <i>je lirai</i> au tableau.
2-6	1h24'26- 1h25'23 [57 sec] TPs 53-71	Q	Tableau	> Conjuguer le verbe lire au conditionnel Elle précise que pour le conditionnel, on garde le radical du futur auquel on ajoute les terminaisons de l'imparfait. Les terminaisons de l'imparfait sont données par les étudiants. Elle les écrit au tableau.

Nous retrouvons également ce procédé chez Céline lorsqu'elle procède à un rappel de la construction de l'indicatif imparfait à partir de l'indicatif présent :

Transcription Ca2

- 49 C (...) donc **j'écris tu écris il écrit nous écrivons vous écrivez ils écrivent** + donc **on prend nous écrivons** + {prend un feutre} voilà on part du présent + {écrit *présent* au tableau} ++ {écrit *nous écrivons* au tableau} et puis ensuite + eh bien **on va garder (...)** **la racine (...)**

¹¹⁹ Nous renvoyons le lecteur à la p. 83 pour avoir accès aux six formes-clés proposées par P. Le Goffic afin d'engendrer les diverses bases lexicales d'un verbe.

Nous pouvons alors nous interroger sur la conjugaison du verbe à toutes les personnes du paradigme pour extraire une seule forme verbale permettant d'identifier la base ou le radical. D'une part, cette pratique grammaticale surcharge le traitement cognitif de l'apprenant et montre d'autre part, que les enseignantes semblent méconnaître l'utilité didactico-pédagogique de ces formes-clés. En effet, si l'intérêt de la procédure est l'engendrement du radical, la déclinaison paradigmatique du verbe devient inutile dans ce contexte car elle vise principalement à exposer les variations désinentielles : la base verbale de *lire* au futur (cf. Géraldine) ne varie pas et les trois formes déclinées « j'écris tu écris il écrit » (cf. Céline) sont homonymes, la variation pour ces trois formes apparaît au niveau de la désinence écrite. Même si nous pouvons penser que la déclinaison du verbe assure à l'enseignante de répéter le radical verbal ou de mettre en évidence la différence entre la base courte [ekri] et la base longue [ekriv], elle laisse toutefois transparaître une vision alourdie du fonctionnement morpho-verbal axée sur la mise en avant des variations désinentielles.

8.2.2. L'allomorphie : la mise au jour sous-étayée des variations de la base verbale

Après avoir abordé les procédures d'engendrement, regardons maintenant comment les enseignantes traitent et exposent les diverses variations lexicales du verbe en classe. Ces dernières représentent un enjeu fondamental pour l'apprenant de FLE car plus la fréquence d'usage d'un verbe est haute, ce qui intéresse particulièrement l'enseignement du FLE dans une perspective communicationnelle, plus l'allomorphie de son radical est attestée (cf. p. 32). Dans un premier temps, nous analyserons les constituants d'un dispositif didactique, mis en œuvre par Géraldine dans son apport d'informations grammaticales sur le subjonctif présent, visant la mise au jour des variations lexicales de plusieurs verbes (cf. 8.2.2.1). Dans un second temps, nous examinerons une régulation opérée par Céline ayant pour objet l'identification de la base longue d'un verbe (cf. 8.2.2.2).

8.2.2.1. Analyse d'un dispositif didactique significatif

Le dispositif didactique est ainsi défini par B. Schneuwly : « la présentification, sous une forme quelconque (texte, fiche, enregistrement, formule, schéma, notation au tableau noir), de l'objet enseigné ou de l'une de ses dimensions et la définition d'une activité à propos de cet objet » (2000, p. 25). Dans une situation d'apprentissage guidé de la langue étrangère, le dispositif didactique constitue donc une première intervention étayante de l'enseignant qui devient alors une ressource pour l'étudiant afin de l'aider à développer sa connaissance de la langue.

8.2.2.1.1. Un mélange de verbes avec et sans variation lexicale

Suite à la mise au jour de la formation du subjonctif présent (niveau 3-2 de l'extrait synoptique ci-après) et à la déclinaison de trois verbes modèles révélant le recours à la classification des trois groupes (niveau 3-3), l'enseignante Géraldine invite les étudiants à conjuguer plusieurs verbes à P1 et à P4 (niveau 3-4) afin d'identifier des changements de radical au subjonctif présent. C'est précisément ce niveau 3-4 qui nous intéresse ici ; sa durée, 14 min 33 sec soit plus de la moitié du temps consacré à l'apport d'informations grammaticales sur le subjonctif présent, révèle une volonté de l'enseignante de s'attarder sur les variations lexicales du verbe.

Synopsis Gc

3	35'09-1h01'08 [25'59]			Le subjonctif (formation)
3-1	35'09-37'57 [2'48] TPs 1-45	Q	Tableau	> Donner les expressions de l'obligation avec le subjonctif
3-2	37'57-40'55 [2'58] TPs 46-96	Q	Tableau	> Former le subjonctif présent G propose de conjuguer le verbe <i>chanter</i> au subjonctif présent. Elle demande les étapes de formation du temps : 1) Conjuguer le verbe à P6 au présent de l'indicatif. 2) Prendre le radical (« enlever la terminaison ») 3) Donner les terminaisons du subjonctif (e, es, e, ions, iez, ent).
3-3	40'55-43'27 [2'32] TPs 97-159	Q	Tableau	> Conjuguer un verbe des 1^{er}, 2^{ème} et 3^{ème} groupes au subjonctif présent Les étudiants conjuguent les verbes <i>travailler, finir, vendre</i> .
3-4	43'27-58'00 [14'33] TPs 159-472 V1 → V7	Q	Photocopie « Le subjonctif » Tableau	> Conjuguer des verbes au subjonctif présent, à P1 (je) et à P4 (nous) Les étudiants donnent les formes verbales au subjonctif présent pour P1 et pour P4 si le verbe change de radical. G écrit les formes verbales au tableau (...). Les verbes sont : <i>acheter, appeler, finir, venir, tenir, dormir, mourir, partir, courir, vendre, prendre, devoir, recevoir, voir, connaître, mettre, conduire, écrire, lire, dire, vivre, boire, croire, plaire</i> .
3-5	58'00-1h01'25 [2'25] TPs 473-496 V8 → V10	M	Photocopie « Le subjonctif »	> Lire les paradigmes des verbes irréguliers

Nous remarquons alors l'absence de support de réflexion pouvant ainsi faciliter la production ou la remémoration des formes verbales attendues car sur la photocopie des étudiants, seuls les infinitifs des verbes sont indiqués. Ainsi, les étudiants ne peuvent compter que sur leur expérience quotidienne de l'immersion ou sur leur vécu d'apprenant de FLE¹²⁰.

Synopsis Gc, niveau 3-4

161 G (...) on va faire ici {montre sur la feuille} ++ vous avez vu la belle liste de verbes on ne va pas les conjuguer + à toutes les personnes O.K. **on va faire avec je + et avec d'autres personnes si cela est nécessaire s'ils changent de forme avec nous et vous (...)**

¹²⁰ Ce qui implique qu'ils aient été exposés aux dits-verbes.

Dans sa consigne, l'enseignante mentionne le fondement de l'activité : « s'ils changent de forme avec nous et vous » sans préciser ce que recouvre le mot *forme* ; il nous semble que cette clarification aurait été nécessaire pour aiguiller le regard des étudiants sur le radical et ainsi favoriser un apprentissage raisonné. De plus, la liste de verbes proposés inclut des verbes qui ne présentent aucune variation de leur radical au subjonctif présent car ils suivent la procédure d'engendrement préalablement exposée (niveau 3-2). Pour y voir plus clair, nous reprenons la liste dans le tableau suivant en les distinguant selon la variation ou non de leur radical au subjonctif.

11 verbes avec variation du radical au subjonctif présent	13 verbes sans variation du radical au subjonctif présent
acheter (achèt-, achet-)	finir (finiss-)
appeler (appell-, appel-)	dormir (dorm-)
venir (vienn-, ven-)	partir (part-)
tenir (tienn-, ten-)	courir (cour-)
mourir (meur-, mour-)	vendre (vend-)
prendre (prenn-, pren-)	connaître (connaiss-)
devoir (doiv-, dev-)	mettre (mett-)
recevoir (reçoiv-, recev-)	conduire (conduis-)
voir (voi-, voy-)	écrire (écriv-)
boire (boiv-, buv-)	lire (lis-)
croire (croi-, croy-)	dire (dis-)
	vivre (viv-)
	plaire (plais-)

Tableau 50 : Le traitement de l'allomorphie du radical (Synopsis Gc, niveau 3-4)

Au total, plus de la moitié des verbes ne possèdent aucune variation du radical au subjonctif présent. Même si en examinant la liste des verbes sans variation, on relève effectivement certains allomorphes dont le thème consonantique est difficilement déductible (*finiss-*, *connaiss-*, *conduis-*, *écriv-*, *lis-*, *dis-*, *plais-*), il n'en reste pas moins qu'une fois la forme-clé identifiée (indicatif présent P6), ces verbes maintiennent un même radical sur l'intégralité du paradigme au subjonctif. On peut alors questionner le critère de constitution de la liste car la densité de l'activité et par là-même la surcharge cognitive de l'étudiant, auraient été réduites si l'enseignante avait uniquement exposé les verbes dont le radical change au subjonctif.

8.2.2.1.2. Des analogies difficilement perceptibles

Comme le préconisent S. Meleuc et N. Fauchart (1999), le regroupement des verbes constitue un soutien didactico-pédagogique favorable à l'apprentissage car il permet d'établir des rapprochements entre des schémas variationnels similaires. On constate effectivement que *venir* et *tenir* ainsi que *devoir* et *recevoir* se suivent dans la liste des verbes proposés mais ce n'est pas

toujours le cas comme pour *voir* et *croire*. Indépendamment de leur désinence infinitive qui semble régir la structuration de la liste, ces deux verbes suivent le même canevas impliquant des ajustements de nature orthographique : [vwa] *voie* [krwa] *croie* et [vwajiõ] *voyions* [krwajiõ] *croisions*. De fait, le mélange des verbes donne lieu à des déductions erronées de la part des étudiants, comme pour *prendre*, *vivre* et *croire* :

Synopsis Gc. niveau 3-4

- 285 G (...) vendre on l'a déjà vu + que je
 286 E vende
 287 G vende + {écrit *que je vende* au tableau}
 288 E **vende ++**
 289 G prendre
 290 E **je prende {sic}**
 (...)

 405 G (...) li ::::re ++
 406 Es lise
 407 G **lise {écrit *que je lise* au tableau} ++ di ::::re**
 408 E dise
 409 E dise
 410 G dise {écrit *que je dise* au tableau} ++ **vivre**
 411 E **vise {sic}**
 412 Es **vise {sic}**
 (...)

 440 G **boivent {écrit *ils boivent* au tableau} ++ croire**
 441 E croie
 442 G c'est la même {signale *que je voie* au tableau}
 443 E croye {sic}
 444 E **croive {sic}**

L'enseignante a beau signalé une analogie par un geste co-verbal de pointage (« c'est la même {signale *que je voie* au tableau} » TP 442), cet étayage semble insuffisant dans la mise au jour des bases lexicales par les étudiants (« croye » et « croive » TP 443, 444). De plus, force est de constater que ces derniers formulent des propositions logiques (TP 290 et TP 411, 412, 444) puisqu'ils établissent un parallèle avec le verbe qui précède, au vu des désinences identiques de l'infinitif ; la forme **prende* (TP 290) est par ailleurs attestée dans les productions d'enfants natifs du français (Cappeau & Roubaud, 2005, 2018). Les réponses des étudiants illustrent parfaitement les propos de J. David et C. Renvoisé qui écrivent que les « fonctionnements cognitifs (...), eux, cherchent à construire des régularités, des liens logiques, des procédures cohérentes » (2010, p. 62) alors que la langue ou les choix didactiques dans ce contexte, semblent arbitraires.

8.2.2.1.3. Les variations graphiques au détriment des variations phoniques

S. Gerolimich et I. Stabarin préconisent « l'acquisition du code écrit (...) [par] l'apprentissage d'une correspondance phonie-graphie » (2007, p. 157). Il apparaît toutefois dans la pratique grammaticale de Géraldine, que la dimension graphique occulte la dimension phonique des variations lexicales.

Synopsis Gc, niveau 3-4

a) Acheter

- 164 G j'a- + {écrit *j'achète* au tableau} alors **attention j'achète + il y a l'accent ici ++ que tu achètes qu'il achète accent mais avec nous et vous** {écrit *que* avant *j'achète* au tableau}
- 165 Lat un
- 166 E pas accent
- 167 E achetions
- 168 E <achetions
- 169 G **avec nous>**
- 170 Es <achetions
- 171 G **ache-> {écrit *nous achetions* au tableau} ++ tions + pas d'accent + ache-<tiez**

b) Appeler

- 179 G **(...) appeler ++**
- 180 Jul avec quel sujet
- 181 E je
- 182 G **je ++**
- 183 Jul toutes {sic} les verbes avec je
- 184 Fri et avec nous
- 185 G ■V4¹²¹ **et nous si c'est différent au niveau de la forme +** alors que {écrit *que j'ap* au tableau} {un étudiant tousse}
- 186 E j'appelle
- 187 G **{écrit *que j'appe* au tableau et regarde l'étudiante}**
- 188 E deux L E
- 189 G **{écrit *que j'appelle* au tableau} E +++ {écrit *que je* au tableau} finir + on a vu tout à l'heure**

Acheter et *appeler* sont deux verbes dont les variations se fondent sur un ajustement morphophonétique (Gerolimich & Stabarin, 2007). L'enseignante insiste donc sur la présence ou l'absence graphique d'accent pour [aʃɛt] (TP 164) et [aʃɛt] (TP 171) et sur le doublement graphique du L pour [apɛl] (TP 187). Pour ce qui est du verbe *acheter*, elle oralise la forme [aʃɛt] tout en écrivant la forme verbale au tableau (TP 164), elle en fait de même pour [aʃɛtjõ] en mentionnant l'absence d'accent (TP 171). La phonétique de la forme verbale est donc ici étroitement associée à son écriture. Par ailleurs, nous pouvons constater que l'enseignante ne mentionne pas la disparation attestée du [ə] à l'oral pour les formes [aʃtjõ] et [aʃtje]. Cette

¹²¹ Le signe ■ indique que l'enseignante a produit une verbalisation à ce moment précis du visionnage et la référence qui suit (V4) marque le numéro de la verbalisation. Nous exploitons le contenu de cette verbalisation plus loin.

précision alourdirait sans nul doute l'apprentissage et nous pouvons imaginer que cette variante phonique s'acquiert dans la pratique-même de la langue.

Pour ce qui est de la distinction entre [apɛl] et [apəl], l'enseignante ne mentionne pas la graphie des formes *appelions* et *appelez* alors qu'il y a bien une variation orthographique à P4 et P5 comme elle le précise dans son réajustement de consigne (TP 185), autrement dit elle s'éloigne de la consigne qu'elle a précédemment formulée. De plus, c'est un étudiant qui se charge d'oraliser la forme [apɛl] (TP 186) et l'enseignante écrit la forme *appelle* au tableau. Ce qu'on constate ici pour la variation phonographique du verbe *appeler*, c'est que l'enseignante dirige l'attention des étudiants sur l'orthographe : « {écrit *que j'appe* au tableau et regarde l'étudiante} » (TP 187) et qu'elle met de côté la variation phonique [ɛ] / [ə]. Par conséquent, son objectif orthographique cache les variations phoniques des bases verbales, c'est ce qu'on voit également avec le traitement des verbes *mourir* (on peut par ailleurs s'interroger sur le choix de ce verbe au regard de sa faible fréquence d'usage au subjonctif) et *prendre* :

c) Mourir

242 G (...) mourir

243 E m-

244 E mar {sic}

245 G meure + {écrit *que je meure* au tableau} ++ et avec nous ++

246 E ils <XX

247 E nous euh

248 E mourir

249 E mourions

250 E mourions

251 G voilà>

252 E mourions

253 G mourions {écrit *nous mourions* au tableau} + et avec vous

254 E mouriez

255 E mouriez

256 G mouriez {écrit *vous mouriez* au tableau} +++ un seul R ++ que je <meure

d) Prendre

291 E prene

292 Es prene

293 G {écrit *que je* au tableau} combien de N avec je

294 E deux N

295 E deux N

296 E deux N

297 G {écrit *prene* au tableau} et avec nous +

298 E pre-

299 E un

300 Fri euh un un

301 G <un N {écrit *nous prenions* au tableau}

- 302 Fri prenions>
 303 Jul prenions
 304 G **et avec vous +**
 305 E preniez
 306 G **{écrit vous preniez au tableau} un seul R également ++ avec je tu il et il au pluriel + deux N et avec nous et vous un seul N (...)**

Alors que l'enjeu linguistique réside dans la variation meur- [mœʀ] / mour- [mur] et prenn- [prɛ̃] / pren- [prɛ̃n], l'enseignante distille ici et là des précisions orthographiques pour ces deux verbes : « mouriez {écrit vous mouriez au tableau} +++ un seul R » (TP 256), « combien de N avec je » (TP 293), « et avec nous » (TP 297). La préoccupation orthographique est à son apogée lorsque l'enseignante mentionne le R de la base lexicale dans la forme *prenez* (TP 306). Les précisions orthographiques au compte-gouttes et sans logique ne permettent pas à l'étudiant d'appréhender les variations de la base verbale dans une perspective systémique alors que comme le dit E. Vilagines Serra, « seule la globalité permet d'établir une cohérence » (2001, p. 238).

Enfin, Géraldine considère que le fait d'écrire la forme verbale contribue à sa mémorisation :

Gc' ■ V4 – G

- 40 G **et à passer par l'écrit aussi pour la conjugaison je trouve ça nécessaire**
 (...)
 44 G (...) et j'ai repris un étudiant XX **tu écris là c'est important** + parce que euh **on peut pas apprendre la conjugaison sans apprendre sans écrire ++** selon moi et par expérience + **ils retiennent pas** quoi + donc voilà **d'où l'exercice écrit**

L'enseignante encourage ses étudiants à écrire les formes verbales pour qu'ils les intériorisent plus facilement : l'attention serait ainsi renforcée et la mémorisation facilitée. Cette modalité pédagogique – écrire pour mieux retenir – alliée à l'objectif didactique – l'acquisition de l'orthographe – contribuent de fait à une nette prévalence d'une exploitation graphique des variations lexicales du verbe.

8.2.2.1.4. Le découragement verbalisé de l'enseignante

Nous avons invité l'enseignante à mettre des mots sur son apport d'informations grammaticales. Elle verbalise alors la masse de nouveaux contenus à intégrer : « c'est beaucoup d'un coup », « il y a beaucoup de choses nouvelles », « c'est trop intense ».

Gc' ■ V7 – NG

- 62 G (...) **c'est beaucoup d'un coup** parce qu'il y a bah **le nouveau mode les nouvelles terminaisons euh la formation** + et puis **ils maîtrisent pas bien le présent** + la majorité donc euh ça demande un **effort** supplémentaire pour aller **chercher le présent** enlever mettre les hein enfin **tout se mélange** parce qu'il n'y a **aucun verbe qui se ressemble** je pense que quand ils regardent ça ils se disent oh en fait euh + **c'est pour ça que j'insiste bah c'est comme voir c'est comme pour essayer de trouver les similitudes mais euh il y a beaucoup de choses nouvelles** + beaucoup beaucoup enfin + et aujourd'hui j- avec le recul nécessaire après après ce cours et tous les autres + **je me rends compte qu'il y a un tas de choses + qui sont pas du tout maîtrisées mais pas du tout + c'est pas faute de travail d- de leur part ou de manque d'investissement c'est que ils sont en surcharge + c'est trop intense et puis de là alors y a les irréguliers ceux qui changent avec nous et vous on va voir les irréguliers juste après l'emploi ++** c'est euh c'est

beaucoup **c'est ça leur principale difficulté c'est de de pouvoir tout tout maîtriser retenir et utiliser (...)**

D'abord, de manière générale, l'enseignante exprime son désarroi face à l'ampleur de son enseignement qui ne transparait pas au niveau de l'apprentissage des étudiants : « je me rends compte qu'il y a un tas de choses + qui sont pas du tout maîtrisées mais pas du tout ». L'enseignante convient que les étudiants peuvent se sentir découragés face à la multitude de connaissances à acquérir et met en avant la surcharge cognitive auquel ils font face : « c'est pas faute de travail d- de leur part ou de manque d'investissement c'est que ils sont en surcharge ».

Cette précision fait écho à l'un de ses commentaires précédents :

Gc' ■ V5 – NG

46 G (...) + j'ai l'impression de **sensibiliser qu'une petite partie + du du groupe + ceux qui sont le plus euh + réactifs et qui veulent participer (...)** c'est toujours les mêmes qui participent et qui ont l'air vraiment dans l'activité (...)

Géraldine constate sa difficulté à mobiliser l'ensemble des étudiants. Etant donné l'absence de support d'observation ou de réflexion facilitant la mise au jour des bases lexicales, il est fort probable que les étudiants les plus « réactifs » soient ceux qui ont déjà connaissance de ces phénomènes linguistiques. Le milieu didactique suppose donc des prérequis qui ne semblent pas pris en compte par l'enseignante.

L'enseignante souligne par ailleurs ce que nous avons précédemment montré à savoir l'absence d'organisation dans les verbes proposés : « tout se mélange parce qu'il n'y a aucun verbe qui se ressemble » (cf. V7). Elle pointe donc du doigt une des raisons, liée à l'élaboration-même du dispositif didactique, pouvant expliquer le faible réinvestissement des connaissances transmises. Face à cette confusion, elle soulève le motif de l'étaillage mis en œuvre pour aider les étudiants à établir des liens entre les différents verbes : « c'est pour ça que j'insiste bah c'est comme *voir* c'est comme pour essayer de trouver les similitudes ». L'enseignante verbalise son geste de régulation pour remédier au défaut de conception du dispositif.

Du point de vue des connaissances grammaticales des étudiants, elle admet que ces derniers ne maîtrisent pas l'indicatif présent, ce qui constitue une première pierre d'achoppement non seulement pour engendrer la base du subjonctif mais également pour accoler le suffixe désinentiel car rappelons-le, les marques de l'indicatif présent et du subjonctif présent sont identiques (marque zéro), excepté à P4 et P5 où le morphème du subjonctif -i- [y] apparaît (cf. p. 29) ; la nouveauté morphologique n'est donc que partielle. Cependant, il semblerait que l'enseignante néglige cette similitude car en énumérant la masse de nouveaux contenus à intégrer par les étudiants durant l'EAC, elle mentionne « les nouvelles terminaisons » du subjonctif. Ce commentaire laisse transparaitre une éventuelle instabilité des connaissances morphologiques.

Un peu plus loin, l'enseignante partage les motifs sous-jacents à la sélection des verbes proposés :

72 G (...) des verbes pour lesquels euh **c'est pas forcément intuitif** + euh de **voir que je voie comme ça ils disent il doit y avoir un Y quelque part donc des choses qui + qui peuvent paraître avant de noter la réponse logique pour eux et puis finalement ah bah non en fait ça s'écrit pas comme ça (...)**

Géraldine répond au choix des verbes en mentionnant la dimension orthographique : « de voir que je voie comme ça ils disent il doit y avoir un Y quelque part », « ah bah non en fait ça s'écrit pas comme ça ». Son objectif est donc que les étudiants soient informés des particularités orthographiques ; en somme, le projet de l'enseignante n'est pas porté sur l'enseignement d'une vision systémique de la conjugaison française mais sur ce qui n'est « pas forcément intuitif » (TP 72). L'objet de cette volonté fait écho à des considérations se rapprochant de l'enseignement du FL1 : l'exemple qu'elle choisit est révélateur car en portant attention sur la présence ou non d'un Y dans la forme *que je voie*, elle fait possiblement référence à la forme parfois entendue chez des locuteurs natifs : [vwaj].

En guise de conclusion sur l'analyse de ce dispositif, nous pensons que la conception-même du dispositif didactique – en l'occurrence le mélange des verbes avec et sans variation lexicale et l'absence de rapprochements analogiques clairs – ainsi que la visée orthographique de l'enseignement, sont en partie responsables du désarroi de l'enseignante quant à l'insuffisance déclarée de son enseignement grammatical. Nous pouvons alors inférer que le milieu didactique ne permet pas aux étudiants de s'appropriier les bases verbales et leurs variations de manière pérenne. Si « le raisonnement grammatical et le raisonnement pédagogique ne devraient pas être séparés » (Vilagines Serra, 2001, p. 228), alors il semblerait que le raisonnement grammatical – la vision du système verbal par l'enseignante – soit lacunaire, ce qui se répercute de fait sur l'apprentissage via un raisonnement pédagogique difficile à mettre en œuvre par l'étudiant. Cette constatation soulève indéniablement les connaissances grammaticales de l'enseignante : « l'enseignant est souvent démuné d'outils et d'arguments et ne peut pas toujours montrer la logique du système » (*ibid.*, p.229).

8.2.2.2. Analyse d'un geste régulateur

Certains verbes présentent deux bases : une base courte et une base longue ; la sélection de l'une ou de l'autre base constitue une difficulté pour les étudiants de FLE (Nouveau, 2017). La séquence interactionnelle que nous avons sélectionnée pour illustrer cet obstacle, se situe dans l'unité sur l'imparfait dispensée par Céline et prend précisément place dans un rappel des connaissances sur la construction formelle du dit-tiroir. Les échanges exposent ainsi la difficulté de l'étudiant Ted dans la production d'une forme-clé – l'indicatif présent P5 – permettant ainsi d'engendrer la base longue du verbe pour l'imparfait.

Séquence interactionnelle « écrivons » : Céline, synopsis Ca, niveau 3-6, extrait Ca2

- 25 C on va utiliser vous l'avez dit Samantha + euh la forme avec nous + au présent hein donc le même verbe + on le conjugue au présent avec le pronom nous + **alors si je prends mon exemple + de écrire + au présent avec nous Ted c'est quoi nous ++ au présent**
- 26 Ted qu- quel verbe
- 27 C **écrire**
- 28 Ted écrire euh
- 29 Yar nous écrivons
- 30 Ted écrivions écrivions {sic}
- 31 Yar {bruit de chaise}
- 32 Ted {inaudible}
- 33 C **presque {rires} encore une fois {rires} nous écri-**
- 34 Ted écri- écrivions {sic}
- 35 C **pas S non +**
- 36 Ted écri- + écrivions {sic}
- 37 C **non plus +++ alors Yara**
- 38 Ted XX
- 39 C **comment +**
- 40 Ted nous écrivions I O N S
- 41 C **non c'est pas ça c'est**
- 42 Yar présent
- 43 C **au présent oui**
- 44 Yar ah nous écrivons
- 45 C **écriVONS**

Bien que ce ne soit pas la finalité de la question posée, la marque de personne est correctement identifiée et produite par Ted. En effet, l'intégralité des formes verbales données parmi celles qui ont pu être retranscrites, possèdent toutes le morphème [ō] correspondant à la marque de personne attendue. Il en est de même pour le début de la base verbale écri- qui est également correctement produit : « écrivions {sic} » (TP 30), « écrivions {sic} » (TP 34). De fait, l'obstacle auquel se confronte l'étudiant, réside dans la mise au jour du son consonantique [v] appartenant à la base longue du verbe *écrire*. Toutefois, nous constatons que l'étudiant produit le son [v] et par là-même une forme verbale à l'imparfait (c'est bien la production de cette forme qui est visée *in fine*) « écrivions » (TP 40) mais l'enseignante refuse la réponse donnée « non c'est pas ça c'est » (TP 41) car elle attend la forme *écrivons*.

Les régulations de l'enseignante consistent à invalider immédiatement le propos de l'étudiant : « presque {rires} encore une fois » (TP 33), « non plus » (TP 37), « non c'est pas ça » (TP 41). L'enseignante relève aussi l'erreur produite : « pas S non » (TP 35), ce qui permet alors à l'étudiant d'identifier et de cibler le problème. Cependant, au lieu de proposer un phonème différent, Ted supprime le son consonantique : « écrivions {sic} » (TP 36). Au bout de six tentatives vaines, l'enseignante fait finalement appel à l'étudiante Yara qui donne la réponse attendue (TP 44) permettant ainsi de faire avancer la démonstration de la procédure d'engendrement.

Selon D. Bucheton et Y. Soulé, l'étayage désigne « toutes les formes d'aide que le maître s'efforce d'apporter aux élèves » et dans cette même perspective, l'enseignant est décrit comme « un passeur, cherchant des gués, tenant la main de l'apprenant pour les franchir » (2009, p. 36). Face à cet obstacle morphologique, le seul point d'appui fourni par l'enseignante repose sur la mise au jour de l'erreur (« pas S non »), ce qui n'est pas suffisamment opératoire pour l'étudiant qui se trouve ainsi devant une véritable devinette : quel son ou quelle lettre unit *écri* et *ons* ?

La régulation opérée par l'enseignante révèle un sous-étayage : d'une part, il contribue involontairement à stigmatiser l'étudiant qui ne sait pas (Ted) vis-à-vis de celui ou celle qui sait (Yara) – certains apprenants ont davantage de facilité à mémoriser que d'autres – et d'autre part, il ne favorise pas l'autonomie de l'étudiant dans la résolution de la difficulté – quelle stratégie adoptera ce dernier lorsqu'il affrontera à nouveau ce même type d'obstacle ? Qui plus est, ce sous-étayage révèle la difficulté de l'enseignante à soutenir la réflexion de l'étudiant dans la résolution d'une difficulté linguistique. En effet, son geste régulateur consiste uniquement à invalider les contributions de l'étudiant et à relever l'erreur. De notre point de vue, la consultation d'un dictionnaire de conjugaison (sur Internet ou dans un ouvrage) favoriserait l'autonomie de l'apprenant. Une autre stratégie consisterait à élargir la réflexion de l'étudiant en l'amenant à identifier d'autres mots issus du même champ lexical ; pour ce qui est du verbe *écrire*, l'analogie avec *écrivain* constitue un précieux déclencheur régulateur. Cela renvoie alors à l'étroite association entre l'apprentissage grammatical et l'apprentissage lexical ; c'est ce que résument S. Meleuc et N. Fauchart :

Pour « conjuguer » en français, il faut donc connaître la forme de la base, savoir si elle est constante ou bien, et surtout, si elle connaît des variations et lesquelles. Morphologie et lexique sont étroitement imbriqués. D'où la conséquence, rarement perçue, que : l'apprentissage d'un verbe repose aussi sur un apprentissage de type lexical. (1999, p. 25)

8.3. L'exploitation de la flexion grammaticale

En considérant les propriétés flexionnelles qui relèvent de la personne et du nombre, nous entrons dans un tout autre domaine ; nous quittons le plan de la structure fondamentale, orale comme écrite, et nous entrons, pour la majorité des cas, dans le domaine du codage orthographique. (Meleuc, 2005, p. 55)

L'orthographe grammaticale du verbe constitue une catégorie de contenu largement traitée par les enseignantes au travers de l'épellation des variations désinentielles.

Charlotte, synopsis Chb, niveau 2-5, extrait Chb

213 Ch	avec je c'est toujours à la fin c'est quoi
214 E	A I S
215 Es	A I S
216 Ch	A I S + avec tu
217 Es	<A I S
218 Akim	A I >
219 Ch	il ou elle
220 Es	A I T
221 Ch	nous
222 Es	I O N S
223 Ch	vous
224 Es	I E Z
225 Ch	il ou elle au pluriel
226 Akim	<A I E N T
227 Es	A I E N T >

Géraldine, synopsis Gb, niveau 2-6, extrait Gb1

55 G	{efface <i>ai</i> } A I donc là je garde ça {souligne <i>lir</i> } c'est mon radical ça s'appelle + et ensuite je mets + les + terminaisons
56 E	<imparfait
57 G	de l'imparfait> qu'est-ce que c'est
58 Es	A I S
59 G	{écrit A I S en noir} tu {écrit tu puis fait un trait qui équivaut à <i>lir</i>}
60 Es	A I S
61 G	{écrit <i>ais</i>} il {écrit il puis fait un trait qui équivaut à <i>lir</i>}
62 Es	A I T
63 G	{écrit <i>ait</i>} nous {écrit nous puis fait un trait qui équivaut à <i>lir</i>}
64 Es	lirons I O N S
65 G	lirions ++ {écrit <i>ions</i>} vous {écrit vous puis fait un trait qui équivaut à <i>lir</i>}
66 Es	I E Z
67 G	{écrit <i>iez</i>} liriez ++ et ils {écrit <i>ils</i>} ou elles {fait un trait qui équivaut à <i>lir</i>}
68 Es	A I E N T

Céline, synopsis Ca, niveau 3-5, extrait Ca1

371 C	(...) tous les verbes (...) ont les mêmes terminaisons alors vous les avez ici + hein les terminaisons de l'imparfait donc je A I S tu A I S il elle on + A I T + nous I O N S vous I E Z et il ou elle au pluriel ■ V15 A I E N T (...)
--------------	--

La mise au jour des suffixes désinentiels se réalise de manière mécanique chez les trois enseignantes : les désinences sont successivement épelées soit par les étudiants soit par

l'enseignante, sans identification et séparation de la marque de temps et de la marque de personne. Cette pratique grammaticale révèle non seulement une vision graphique du système verbal mais aussi une vision non-systémique du fonctionnement morpho-verbal, ce qui laisse supposer qu'à chaque temps verbal enseigné, les enseignantes exposent à nouveau les marques de personne sans réelle stratification des connaissances. Même si nous pouvons penser que la déclinaison orthographique des finales verbales permet à l'enseignante d'exposer l'intégralité des variations grammaticales du verbe ou de vérifier leur connaissance par l'apprenant, il faut tout de même admettre que dans une perspective communicationnelle, épeler une terminaison est une aptitude langagière peu opératoire.

Il ne s'agit pas de transformer l'étudiant en linguiste mais de lui donner des points d'appui pour qu'il s'approprie le système morpho-verbal. En cela, l'identification des marques de personne (-s, -s, -t, -ons, -ez, -nt) constitue un levier fondamental pour un apprentissage raisonné et durable tout comme la mise au jour de l'homonymie : dans les extraits interactionnels ci-dessus, quatre terminaisons sur les six du paradigme verbal sont phonétiquement similaires ([ε]).

L'enseignante Céline commente son action en mettant en avant l'importance du tableau de la classe afin que les étudiants puissent clairement identifier les suffixes verbo-désinentiels.

Ca1' ■ V15- C

31 C je trouve que vraiment **le tableau est hypra important parce que si je leur avais simplement donné le document** + il n'est pas certain que euh ils ils aient compris de la même manière **là on peut vraiment leur montrer voilà pour chaque personne la terminaison** + et puis le fait oui de le visualiser avec le prof je trouve que c'est plus facile pour eux après de **le comprendre et de mémoriser** aussi (...)

Elle projette effectivement au tableau le document qu'elle a distribué aux étudiants (cf. Corpus, Annexe 9, p. 30).

Je	detest	ais	la lecture.
Tu	all	ais	chez tes grands-parents.
Il/Elle/On	viv	ait	à la campagne.
Nous	av	ions	une petite voiture.
Vous	habit	iez	dans un studio.
Ils/Elles	dorm	aient	dans la même chambre.

Par des gestes co-verbaux de pointage vers chacune des désinences, elle guide le regard des étudiants sur l'objet de son discours grammatical. Le tableau fait alors office d'un « médiateur de la transmission et de l'appropriation des connaissances » et « par sa matérialité (...), le tableau lui permet d'exposer aux yeux de tous des données auxquelles se réfère son discours, sur lesquelles il prend appui. (...) Il prolonge et en principe potentialise les effets de ce discours » (Nonnon, 2000, p. 88). Dans ce contexte précis de mise au jour des variations grammaticales, il semble effectivement favorable de passer par une transposition écrite pour identifier les marques de

personnes car celles de P1, P2, P3 et P6 sont inaudibles ; la transcription ou la projection au tableau fait alors émerger ce qui ne s'entend pas.

Par ailleurs, indépendamment de l'axe paradigmatique, nous relevons également que les verbes sont placés sur l'axe syntagmatique, ce qui confère un usage contextualisé aux données grammaticales exposées mais dans l'échange avec les étudiants, l'enseignante se concentre uniquement sur le suffixe verbo-désinentiel. Cela peut entre autres s'expliquer par l'objectif linguistique de l'unité qui porte sur le tiroir de l'imparfait et non sur le profil syntactico-lexical du verbe.

8.4. La gestion de l'irrégularité

Lors d'une précédente recherche (Guérif, 2012), nous avons relevé au travers d'entretiens auprès d'enseignants de FLE novices, que ces derniers jugent l'enseignement de la conjugaison comme difficile en raison de son lot d'irrégularités et d'exceptions. Dans la présente étude, deux des trois enseignantes observées tiennent le même propos (cf. ci-dessous) et cela, face à leurs étudiants ; il s'agit de Céline et de Géraldine qui ont d'ailleurs mentionné l'irrégularité du système verbal dans les entretiens ante-séances.

Synopsis Cb, niveau 2-10, extrait Cb2

154 C (...) **vous savez qu'en français il y a toujours hein des exceptions +**

Synopsis Gc, niveau 3-4, extrait Gc

159 G (...) parce que **bien entendu** il y a des **exceptions** + il y a des verbes qui sont **irréguliers** (...)

Les locutions adverbiales « bien entendu » et « toujours » marquent le caractère systématique de l'exception qui ne semble finalement pas si exceptionnelle dans l'enseignement du français. C'est pourquoi il nous paraît important d'examiner l'irrégularité, du point de vue de sa nature et de son rôle pour mieux saisir les fondements de sa mise en avant par les enseignantes.

8.4.1. Les fondements linguistiques

8.4.1.1. Une irrégularité non nommée mais questionnée

Le discours grammatical de Géraldine laisse entrevoir que la morphologie verbale au subjonctif présent serait concernée par deux types d'irrégularité :

Synopsis Gc, niveau 3-4

159 G (...) **il y a des verbes qui sont irréguliers + il y en a qui sont complètement irréguliers et d'autres qui sont irréguliers pour certaines personnes qui changent pour certaines personnes + (...)**

Selon l'enseignante, il y aurait donc les « irréguliers pour certaines personnes » et les verbes « qui sont complètement irréguliers ». A la lecture du tableau synoptique ci-après, on en déduit que les premiers désignent les verbes dont le radical varie à l'intérieur du paradigme (niveau 3-4) et les seconds renvoient aux verbes hautement fréquents (niveau 3-5).

Synopsis Gc

3-2	37'57-40'55 [2'58] TPs 46-96	Q	Tableau	> Former le subjonctif présent
3-3	40'55-43'27 [2'32] TPs 97-159	Q	Tableau	> Conjuguer un verbe des 1^{er}, 2^{ème} et 3^{ème} groupes au subjonctif présent
3-4	43'27-58'00 [14'33] TPs 159-472 V1 → V7	Q	Photocopie « Le subjonctif » Tableau	> Conjuguer des verbes au subjonctif présent, à P1 (je) et à P4 (nous) (...) Les verbes sont : acheter, appeler, finir, venir, tenir, dormir, mourir, partir, courir, vendre, prendre, devoir, recevoir (...), voir, connaître, mettre, conduire, écrire, lire, dire, vivre, boire, croire, plaire.
3-5	58'00-1h00'25 [2'25] TPs 473-496 V8 → V10	M	Photocopie « Le subjonctif »	> Lire les paradigmes des verbes irréguliers G lit les paradigmes des verbes être, avoir, aller, faire, savoir, pouvoir, vouloir.

De fait, la variation des bases lexicales constitue pour Géraldine un critère d'irrégularité. Alors que nous avons précédemment traité de sa gestion de l'allomorphie (cf. p. 188), regardons maintenant comment elle aborde les verbes « totalement irréguliers » :

Synopsis Gc, niveau 3-5

475 G (...) **alors le verbe être que je**

476 E <je sois

477 G **sois**> que tu **sois** qu'il **soit** que nous **soyons** attention il n'y a **pas de I + Y O N S** + que vous **soyez** Y E Z + c'est vraiment totalement irrégulier + et qu'ils **soient** ++ avoir ■V9 + que **j'aie** A I E **que tu aies** A I + E S **qu'il ait** A I

478 E T

479 G **T pourquoi je ne sais pas + pourquoi le T il vient ici** ■V10¹²² +++ il voulait venir c'est vraiment irrégulier + **ait** A I T **que nous ayons que vous ayez pas de I** + pour nous et vous c'est Y O N S + Y E Z et qu'ils aient + aller que j'aïlle que tu aïlles qu'il aïlle que nous +

480 E a-

481 G a<llions

482 Es llions>

483 G {rires} **Latifa on va te perdre** que vous **alliez** qu'ils **aillent** faire que je **fasse** + que tu **fasses** qu'il **fasse** que nous **fassions** que vous **fassiez** qu'ils **fassent** + **savoir** que je + sache + **pouvoir** que je

484 Es {inaudible}

485 G puisse pouvoir que je puisse et vouloir que je

486 Es <v-

487 G veuille>

488 Es veuille

489 G que tu **veuilles** qu'il **veille** que nous **vous** ::lions il change avec nous il change avec vous + **vouliez** et qu'ils **elles** **veillent** +++ **vous avez envie de dormir vous avez envie de pleurer**

Selon l'enseignante, les verbes totalement irréguliers sont : *être, avoir, aller, faire, savoir, pouvoir, vouloir*. Ces sept verbes font effectivement partie des dix verbes considérés comme irréguliers par F. Pouradier-Duteil et P. le Goffic (cf. p. 42). D'emblée, on constate que Géraldine

¹²² V10 : « {rires} tu vois là par ex- mais c'est vrai enfin + {souffle} »

expose l'intégralité des paradigmes en s'arrêtant sur des précisions orthographiques. Alors que la difficulté de ces verbes irréguliers porte majoritairement sur le changement de leur base, l'enseignante attire l'attention des étudiants sur leurs variations désinentielles en les épelant (TP 477 et 479). Cette focalisation orthographique s'observe tout particulièrement lorsqu'elle relève l'absence de la marque de temps I pour les formes P4 et P5 des formes *soyez* et *ayez* (TP 477 et 479) et l'apparition de la marque de personne T à P3 pour la forme *ait* (TP 479). L'enseignante place le curseur sur le caractère arbitraire du système verbal devant lequel elle-même se sent impuissante : « T pourquoi je ne sais pas + pourquoi le T il vient ici ».

Face à cette concentration d'informations, l'étudiante Latifa semble se décomposer (TP 483). Il semblerait alors que le découragement de l'étudiante amène l'enseignante à lire les paradigmes des verbes restants sans s'attarder sur leur graphie (TP 483, 485, 487, 489). Pour finir, l'enseignante termine la lecture des paradigmes par une touche d'humour (TP489) qui montre la complicité sous-jacente qu'elle entretient avec ses étudiants mais qui révèle aussi qu'elle est lucide sur l'ampleur du savoir transmis puisqu'en 2 min 25 sec, l'enseignante décline une trentaine de formes verbales.

Que nous dit l'enseignante sur ce passage ?

Gc' ■ V9 – G

76 G je pense que là en tout cas **quand je fais ce genre de cours avec toutes ces irrégularités y a pas de I + il est complètement irrégulier** je pense que je me dis à un moment + mais en vrai + **qu'est-ce que ça va changer dans leur vie + tu vois + qu'ils oublient un jour un ou qu'ils mettent un I à que nous soyons + est-ce que ça va les empêcher de réussir euh leurs études en France ou trouver un travail** + c'est sûr que je me dis ça à un moment +

L'enseignante exprime une dissonance entre sa pratique grammaticale – décliner des verbes irréguliers et attirer l'attention des étudiants sur des particularités orthographiques – et la finalité d'apprentissage des étudiants à savoir leur insertion académique ou professionnelle. Alors que la compétence écrite est au cœur de son enseignement grammatical (cf. entretien ante-séances), Géraldine apparaît désillusionnée quant à l'impact de son apport d'informations grammaticales : « qu'est-ce que ça va changer dans leur vie + tu vois + qu'ils oublient un jour un ou qu'ils mettent un I à que nous soyons¹²³ ».

L'enseignante s'interroge après-coup sur la visée de son enseignement grammatical et pointe du doigt sa vision atomisée, parcellaire du système verbal. Elle semble néanmoins ne pas réussir à faire autrement dans le face-à-face de la classe. Le manque de connaissances grammaticales ou l'absence de formation didactique suffisamment solide, pourraient expliquer la difficulté de l'enseignante à s'éloigner d'une conception particularisante de la morphologie verbale.

¹²³ Son découragement est également perceptible à la verbalisation n°10 (cf. note de bas de page 122 à la p.206).

8.4.1.2. Une irrégularité nommée mais surestimée ?

Alors que le discours grammatical de Géraldine n'est pas transparent quant à la nature de l'irrégularité, Céline annonce clairement que l'irrégularité provient de la non-opérationnalité de la procédure d'engendrement.

Synopsis Ca, niveau 3-4

- 365 C (...) il y a certains verbes **un peu particuliers** pour lesquels ça ne marche pas + **quel(s) verbe(s) par exemple qu'on ne peut pas utiliser cette méthode**¹²⁴ +
- 366 Mik être avX
- 367 C être effectivement ça ne marche pas parce que normalement **c'est nous sommes au présent + mais on ne dit pas je sommais {sic} tu sommais {sic}** etcetera être à l'imparfait c'est
- 368 E étais

On peut sans doute critiquer la mise en avant, à dessein, de l'erreur auprès d'apprenants étrangers dont le jugement grammatical ne repose pas sur des connaissances intuitives (« on ne dit pas je sommais {sic} ») néanmoins, au travers de cette illustration, elle montre que la partie du verbe qui est impactée par l'irrégularité, est la base. Elle le mentionne un peu plus loin :

Synopsis Ca, niveau 3-4

- 371 C (...) sauf + **le verbe être qui lui a un radical différent** hein qui est + **ét- E T** donc ça va donner j'étais ++ tu étais ++ il était + nous étions + vous étiez + ils étaient + d'accord **ça c'est un verbe un peu particulier** (...)

Le fait de signaler explicitement la partie touchée par l'irrégularité permet aux étudiants de procéder à un apprentissage réfléchi par une identification précise de la difficulté. Dire qu'un verbe est irrégulier sans en préciser la nature, à défaut de pouvoir en expliquer la raison car on sait à quel point les étudiants peuvent parfois interroger le *pourquoi* de l'exception (Rosen & Porquier, 2017), ne favorise pas la clarté cognitive nécessaire à l'apprentissage.

Toujours dans cet apport d'informations grammaticales sur l'imparfait, l'enseignante poursuit la mise en avant des verbes qui ne suivent pas la procédure d'engendrement. En accord avec ce qui est écrit sur la photocopie (cf. Corpus, Annexe 9, p. 30), l'enseignante mentionne les verbes *falloir* et *pleuvoir*. Sur la photocopie, le pictogramme « attention » indique qu'il faut être vigilant avec ces trois verbes. De quoi faut-il donc se méfier pour *falloir* et *pleuvoir* ?

Synopsis Ca, niveau 3-4

- 371 C (...) **attention aussi au verbe falloir** il faut au présent + et à l'imparfait ça devient + il fallait d'accord et **pour le verbe pleuvoir** + vous savez ce que c'est en ce moment il pleut beaucoup à *T* hein + euh à **l'imparfait ça donne il pleuvait** + d'accord + mais pour les autres verbes vous faites comme ça (...)

Alors que pour le verbe *être*, Céline mentionne que l'irrégularité porte sur le radical, pour *falloir* et *pleuvoir*, elle ne fait part d'aucune précision. *Falloir* et *pleuvoir* sont effectivement deux verbes défectifs desquels on ne peut produire la forme-clé à P4 du présent de l'indicatif. Cependant, s'agit-il du même type d'irrégularité que pour le verbe *être* ? Certes, le point commun entre ces

¹²⁴ La méthode réfère à l'identification du radical par le biais de la forme indicatif présent P4.

trois verbes est la non-opérationnalité de la procédure d'engendrement mais du point de vue formel, le type d'irrégularité n'est pas le même : pour *être*, elle porte effectivement sur le radical alors que pour *falloir* et *pleuvoir*, elle porte sur l'inexistence de la forme-clé à P4.

Il n'est évidemment pas nécessaire d'informer l'étudiant sur le caractère défectif de *falloir* et *pleuvoir* mais il nous semble que les formes conjuguées *fallait*, *pleuvait* mais aussi *était* ne sont pas éloignées de leurs formes infinitives, et en cela, elles ne présentent pas de difficulté particulière. De plus, nous savons que l'infinitif constitue une porte d'entrée fréquemment utilisée en classe. Par conséquent, nous questionnons le choix de considérer ces formes comme irrégulières à l'imparfait.

8.4.2. Un rôle pédagogique : la responsabilisation de l'apprenant

Nous avons également constaté que l'irrégularité joue un rôle pédagogique dans la pratique grammaticale de Géraldine. En effet, le signalement des verbes irréguliers lui permet d'attirer l'attention des étudiants sur leur responsabilité d'apprenant ; le terme *irrégulier* constitue une sorte de balise d'alerte pédagogique. Cela apparaît nettement dans le discours grammatical de l'enseignante lorsqu'elle est amenée à traiter des verbes irréguliers pour le subjonctif présent :

Synopsis Gc, niveau 3-5

- 473 G (...) **on va regarder les irréguliers ++ il faut les connaître il n'y a pas de secret**
- 474 Es {rires}
- 475 G **il faut les apprendre** + d'accord + alors le verbe être que je (...)
- 497 G (...) + alors juste une chose + euh **c'est difficile le subjonctif** donc bien sûr **on va pratiquer mais il faut absolument que vous appreniez la formation + les irréguliers** + d'accord et que **vous pratiquiez vous-même il faut aussi que vous vous forciez à l'utiliser** + c'est important + O.K. + et je répète que pour **les irréguliers ça ne va pas venir dans votre tête tout seul + si vous n'apprenez pas + vous ne les connaissez pas + les irréguliers donc c'est important de bien les apprendre** + O.K. + (...)

Le rôle de l'apprenant apparaît au travers des formulations injonctives de l'enseignante : « il faut les connaître » (TP 473), « il faut les apprendre » (TP 475), « il faut absolument que vous appreniez la formation + les irréguliers » (TP 497), « les irréguliers (...) c'est important de bien les apprendre » (TP 497) ou encore « si vous n'apprenez pas + vous ne les connaissez pas » (TP 497).

L'enseignante tient un discours lucide sur l'engendrement des formes irrégulières : « les irréguliers ça ne va pas venir dans votre tête tout seul » (TP 497). Son discours de mise en garde laisse transparaître l'insuffisance de son enseignement : « bien sûr on va pratiquer mais il faut (...) que vous pratiquiez vous-même il faut aussi que vous vous forciez à l'utiliser » (TP497). Une fois la formation du tiroir verbal expliquée ainsi que le passage en revue de nombreux verbes avec variations lexicales, il en revient alors à l'étudiant de s'approprier ces formes en les employant

dans ses propres productions langagières. Si les activités de réinvestissement en classe favorisent l'emploi des structures langagières enseignées, nous pouvons nous demander comment l'étudiant peut-il se contraindre à les employer hors les murs de la classe, dans des situations de communication dont le déroulement interactionnel est difficilement présupposable. Il est toutefois fort probable, au regard du haut degré de fréquence des verbes « totalement irréguliers » selon les mots de Géraldine, que les étudiants les utilisent dans leur conversation avec des locuteurs natifs.

Synthèse du chapitre 8

Dans ce chapitre, nous nous sommes focalisée sur l'apport d'informations grammaticales des enseignantes et avons exposé leur exploitation didactique des caractéristiques morphologiques du verbe. Tout d'abord, de manière générale, seules Céline et Géraldine consacrent une part importante de cette phase d'apport, à la morphologie verbale. Ensuite, au travers d'une analyse fine d'un dispositif didactique et d'une régulation, nous avons relevé le **sous-étayage** des milieux didactiques créés. En effet, d'un côté, Géraldine expose de nombreux verbes aux fonctionnements lexico-variationnels divers tout en accentuant sur des particularités orthographiques et d'un autre côté, Céline ne parvient pas à soutenir la réflexion linguistique d'un étudiant dans la mise au jour de la base longue du verbe. Enfin, l'orthographe des formes verbales constitue la principale visée de l'enseignement de la morphologie verbale, même lorsqu'il s'agit de montrer les variations lexicales. En somme, les enseignantes s'inscrivent dans le sillon de la **tradition didactique** ainsi résumée :

La didactique de la conjugaison s'appuie traditionnellement sur la graphie. (...) Privilégiant le français écrit au détriment du français parlé, ils [les enseignants] visualisent les flexions graphiques des personnes [et] négligent les bases lexicales orales dans la formation des temps. (Nouveau, 2017, p. 46)

Se dégage de nos analyses une absence de **vision systémique**, ce qui amène les enseignantes, Céline et Géraldine, à un enseignement non raisonné de la morphologie verbale. Si enseigner suppose de faire des choix, délibérément ou non (Dorier, 2010), sur les dimensions de l'objet à enseigner, alors le fait de ne pas choisir est également un choix, certes par défaut ou du moins à défaut de pouvoir faire autrement. Les enseignantes semblent ainsi opter pour l'exhaustivité – la déclinaison sur l'axe paradigmatique, la présentation d'une multitude de verbes sans analogies lexico-morphologiques, les particularités orthographiques – faute de pouvoir exposer les grandes régularités du système verbal avec l'identification d'une part des divers schémas variationnels de la base et d'autre part des marques de temps et de personne, ces dernières étant pourtant identiques pour la très grande majorité des verbes.

Après avoir abordé le traitement formel du verbe, nous allons à présent voir comment les enseignantes transmettent les valeurs du temps verbal, autre dimension du verbe qui actualise son emploi concret dans une situation de communication.

Chapitre 9 - Des pratiques grammaticales à haut risque : le traitement des emplois du temps verbal

La métalangue qui explique les emplois en contexte des temps verbaux place l'enseignement/apprentissage de la langue dans une visée communicative et actionnelle mais c'est un « discours sémiotiquement complexe » (Rey, 1995) car s'« il semble facile de formuler à quoi sert un marteau (par exemple planter des clous, des pieux, plus rarement casser des briques ou assommer quelqu'un), la définition fonctionnelle des marqueurs grammaticaux occupe depuis des générations grammairiens et linguistes » (Barbazan, 2006, p. 29). C'est pourquoi le traitement de la métalangue explicative des temps verbaux est au cœur de « la complexité du rôle discursif et actionnel du professeur » (Cicurel, 2011a, p. 42).

Il apparaît alors que les enseignantes de langue doivent gérer la complexité sémiotique de la métalangue à deux niveaux : d'une part, en provenance des étudiants car ces derniers rencontrent des difficultés à mettre en mots leurs observations métalinguistiques dans le cadre d'une démarche inductive (cf. point 9.1) et d'autre part, en provenance du manuel pédagogique (cf. point 9.2) car l'interprétabilité (cf. point 9.2.1) et l'opérationnalité (cf. point 9.2.2) du discours grammatical diffusé font souvent défaut¹²⁵ (Barbazan, 2010; Beacco, 2010a). De fait, le traitement des diverses métalangues relève de la médiation didactique des enseignants.

¹²⁵ Le discours grammatical renvoie ici à l'apport d'informations, de descriptions et d'explications sur le fonctionnement des structures de la langue-cible, donné par l'enseignant ou le manuel pédagogique (Beacco, 2010a, p. 34).

9.1. Gérer les verbalisations métalinguistiques des étudiants

L'interaction didactique est un cadre de communication spécifique en ce que les échanges qui la constituent sont asymétriques ; les interactants ont effectivement des statuts et des rôles différents. D'un côté, l'enseignant est chargé de transmettre un savoir, de diriger les échanges et d'évaluer les contributions des apprenants (Dabène, 1984) et d'un autre côté, l'apprenant est en attente des directives de l'enseignant pour acquérir les contenus de savoir. Ces positions interactionnelles distinctes actualisent le contrat didactique inhérent à l'interaction didactique.

De plus, l'interaction didactique est planifiée (Cicurel, 2002, 2011b) en ce qu'elle répond à une finalité externe qui est définie par les prescriptions institutionnelles que l'enseignant adapte et découpe ensuite dans sa préparation de séance. Cependant, bien que l'objet de l'interaction soit programmé en amont, l'enseignante ne peut pas prévoir le déroulement des échanges ni anticiper totalement les contributions de ses étudiants en aval. C'est ce que nous allons voir au travers d'une séquence interactionnelle portant sur l'institutionnalisation des emplois de l'imparfait.

9.1.1. La difficile mise en mots des étudiants

Après avoir repéré les verbes dans le document écrit (l'interview sur l'enfance d'un chanteur) et nommé le temps grammatical, les étudiants sont invités à mettre au jour les emplois de l'imparfait (cf. Corpus, Annexe 8, synopsis Ca, niveau 3-2, p. 20). Dans un premier temps, nous donnons à voir l'intégralité des échanges afin de préserver la structure de la séquence interactionnelle. Dans un second temps, nous l'analyserons selon l'unité interactionnelle de l'échange en nous inspirant de la grille proposée par S. Lepoivre-Duc (2004, p. 219) qui vise à confronter les réponses apprenantes aux réceptions enseignantes.

Séquence interactionnelle « c'est le passé et le passé est passé » : Céline, synopsis Ca, niveau 3-2, extrait Ca1

- 284 C (...) alors /pourquoi, pour quoi/ est-ce qu'on a utilisé l'imparfait dans ces questions et ces réponses
- 285 Yara parce que <c'est c' ::::
- 286 E {inaudible}
- 287 E {inaudible}>
- 288 C alors pas tout le monde en même temps + Yara
- 289 Yara c'est le passé et le passé est passé
- 290 C le passé est passé merci <Yara
- 291 Es {rires}>
- 292 C effectivement c'est vrai oui oui + est-ce que quelqu'un a une précision à ajouter Samantha
- 293 Sam euh + il est euh + alive
- 294 C il est vivant
- 295 Sam oui
- 296 C effectivement d'accord donc ç :::::a veut <dire que

- 297 Sam présent>
- 298 C c'est à la fois du présent et du passé c'est ça que vous voulez dire + d'accord autre chose vous vouliez dire quoi Ashley ++ non + Mike**
- 299 Mike euh juste quelque chose est-ce que vous nous demandez si euh + quand on peut utilise {sic} euh l'imparfait
- 300 C alors ici dans cette situation**
- 301 Mike oui
- 302 C pourquoi dans cette interview + le journaliste a posé des questions avec l'imparfait**
- 303 E parce que le passé est passé et c'est différent dans personne
- 304 C hum hum**
- 305 E de situation
- 306 C et pourquoi pas le passé composé ++**
- 307 E parce qu'il est + ■V12
- 308 Sam le passé <composé
- 309 E parce que c' ::>
- 310 Sam est différent
- 311 E {inaudible}
- 312 Sam c'est l'imparfait est euh on going {en cours}
- 313 C ça continue**
- 314 Sam ça continue
- 315 C d'accord O.K. +**
- 316 Ash c'est comme une {sic} film
- 317 C hum hum un film**
- 318 Ash oui
- 319 C d'accord une caméra**
- 320 Ash oui
- 321 C qui filme longtemps c'est ça**
- 322 Ash demander quelque chose {inaudible}
- 323 C d'accord + donc c'est une période + qui dure longtemps c'est ça + c'est ce que vous voulez dire + alors effectivement y a un peu de ça et surtout bah le sujet de l'interview c'est ++ le thème + principal de cette interview c'est**
- 324 Es l'en<fance
- 325 C l'en>fance donc c'est une période + passée effectivement et quand on raconte + un souvenir + hein euh un événement du passé on fait une description + on décrit des souvenirs + hein et quand on parle de son enfance eh bien on va utiliser l'imparfait + parce que c'est un peu comme de la description + et vous l'avez dit aussi c'est quelque chose qui dure longtemps + d'accord (...)**

Nous transposons la séquence interactionnelle dans le tableau ci-après, ce dernier permet ainsi d'avoir une vue condensée et analytique de la séquence interactionnelle. Nous confrontons les contributions des étudiants aux réceptions de l'enseignante par la mise en lumière du degré d'adhésion de ces dernières.

	Réponse apprenante	Réception enseignante 1	Adhésion 1	Reformulation enseignante	Réception enseignante 2	Adhésion 2	Relances
1	c'est le passé et le passé est passé (TP 289)	effectivement c'est vrai oui oui (TP 292)	totale				est-ce que quelqu'un a une précision à ajouter Samantha (TP 292)
2	euh + il est euh + alive (TP 293)	effectivement d'accord (TP296)	totale	donc ç :::::a veut <dire que (TP 296) c'est à la fois du présent et du passé c'est ça que vous voulez dire + (TP 298)	d'accord (TP 298)	statut quo	autre chose vous vouliez dire quoi Ashley ++ non + Mike (TP 298)
3	parce que le passé est passé et c'est différent dans personne (TP 303)	hum hum (TP 304)	statut quo				
4	de situation (TP 305)						et pourquoi pas le passé composé ++ (TP 306)
5	pace qu'il est + (TP 307) le passé composé (TP 308) parce que c' :: (TP 309) est différent (TP 310) {inaudible} (TP 311) c'est l'imparfait est euh on going {en cours} (TP 312)			ça continue (TP 313)	d'accord OK (TP 315)	statut quo	
6	c'est comme une {sic} film (TP 317)	hum hum un film (TP 317)	statut quo	une caméra (TP 319) qui filme longtemps c'est ça (TP 321)		statut quo	
7	demandez quelque chose {inaudible} (TP 322)	d'accord (TP 323)	statut quo				

8				donc c'est une période + qui dure longtemps c'est ça + c'est ce que vous voulez dire (TP 323)	alors effectivement y a un peu de ça (TP 323)	partielle	et surtout bah le sujet de l'interview w c'est ++ le thème + principal de cette interview c'est (TP 323)
9	l'en<fance (TP 324)	l'en>fance (TP 325)	totale	donc c'est une période + passée (TP 325)	effectivement (TP 325)	total	
		quand on parle de son enfance eh bien on va utiliser l'imparfait + parce que c'est un peu comme de la description (TP 325)		+ et vous l'avez dit aussi c'est quelque chose qui dure longtemps (TP 325)			

Tableau 51 : Vue analytique de la séquence interactionnelle « Pourquoi/pour quoi est-ce qu'on a utilisé l'imparfait ? »

Suite à l'intervention initiative de l'enseignante (TP 284), les étudiants soumettent plusieurs propositions expliquant l'usage de l'imparfait dans cette interview. L'enseignante applique une démarche inductive selon laquelle les étudiants s'appuient sur le support textuel pour inférer et expliquer, avec leurs propres mots, les valeurs en contexte de l'imparfait. Dans ce dispositif, ce n'est (en apparence) plus l'enseignante qui est vectrice d'informations mais l'étudiant qui expose sa propre compréhension du fait de langue : celui-ci est ainsi invité à mettre au jour des règles *externes* en ce qu'elles décrivent un fonctionnement qui ne relèvent pas de sa grammaire mentale mais de ce qu'il observe de la langue en usage dans l'interview. De fait, « elle [l'enseignante] lâche, par ce biais, ses prérogatives d'experte pour laisser place au savoir des étudiants présents » (Bigot & Cicurel, 2005, p. 7).

Toutefois, l'enseignante ne délaisse que partiellement sa posture d'experte parce que la négociation des réponses se réalise uniquement entre l'enseignante elle-même et l'étudiant concerné. Par conséquent, seule l'enseignante prend en charge la validation des verbalisations métalinguistiques au regard des savoirs de référence et du support textuel ; elle maintient donc la posture d'experte qui lui est institutionnellement attribuée.

Ce qu'on constate dans cette séquence interactionnelle, c'est la difficulté que rencontrent les étudiants à exprimer clairement ce qu'ils perçoivent. Même si l'étudiante Yara assigne clairement l'usage de l'imparfait à une époque passée (TP 289), l'étudiante Samantha a recours à l'anglais pour pallier l'absence de mots français (TP 293, 312) et la plupart des réponses données sont peu développées et confuses (cf. colonne « Réponse apprenante » du tableau ci-dessus).

L'intention de l'enseignante consistant à faire émerger les intuitions et hypothèses des étudiants dans le but de co-construire les emplois de l'imparfait, est mise à mal dans le face-à-face de la classe. Cette constatation fait écho aux propos de V. Bigot et F. Cicurel qui déclarent que la « planification ne se fait pas sans rencontrer des obstacles et des résistances et, de toute manière, la parole d'un autre » (2005, p. 5). Alors, comment l'enseignante s'y prend-elle pour réguler les verbalisations métalinguistiques de ses étudiants et par là-même atteindre l'objectif de mise au jour des valeurs d'usage de l'imparfait ?

9.1.2. S'adapter à l'obstacle : la souplesse communicative de l'enseignante

L'enseignante régule les apports étudiants en usant de deux stratégies interactionnelles : la relance et la reformulation. La première reflète le guidage inductif de l'enseignante et la seconde actualise le traitement des réponses de l'apprenant.

9.1.2.1. Guider la réflexion des étudiants : analyse des relances

Afin d'orienter les contributions de ses étudiants, l'enseignante relance les échanges à quatre reprises ; il s'agit de relances interactionnelles ou notionnelles (cf. colonne « Relances » du Tableau 51 p. 213) :

- « est-ce que quelqu'un a une précision à ajouter Samantha » (TP 292)
- « autre chose vous vouliez dire quoi Ashley ++ non + Mike » (TP 298)
- « et pourquoi pas le passé composé ++ » (TP 306)
- « et surtout bah le sujet de l'interview c'est ++ le thème + principal de cette interview c'est » (TP 323)

Alors que les deux premières relances appellent des étudiants à participer, les deux dernières dirigent la réflexion des apprenants sur le contenu de la réponse attendue.

La relance « et pourquoi pas le passé composé » fait suite à une succession d'échanges peu concluants (cf. ligne 5 du tableau) et vise alors à faire ressortir l'emploi de l'imparfait en le comparant à celui du passé composé, ces deux temps grammaticaux étant communément associés dans la sphère scolaire et particulièrement difficiles à distinguer pour un apprenant de FLE. Cette relance est singulière parce que l'enseignante quitte la démarche inductive initialement mise en œuvre. En effet, elle n'oriente pas le regard des étudiants sur le support textuel qui contient pourtant une forme au passé composé (« Il a passé une enfance heureuse, dans les années 1970 et 1980 ») ; cet énoncé aurait pu favoriser la distinction entre des procès bornés¹²⁶ (« dans les années 1970 et 1980 ») ou non (« c'était une belle époque pour lui »).

¹²⁶ Nous utilisons des termes spécifiques relevant de l'analyse linguistique (*procès, borné*). Il conviendrait dans la sphère scolaire d'avoir recours à des paraphrases ou à des synonymes simplifiés.

Ainsi, la portée généralisante de la relance invite les étudiants à se baser sur des connaissances qu'ils n'ont peut-être pas ou du moins qui ne font pas partie du patrimoine commun de la classe. C'est finalement Samantha qui apporte un élément notionnel : « c'est l'imparfait est euh on going {en cours} » (TP 312). Il semblerait que l'étudiante ait déjà étudié cette distinction ; c'est une opposition fréquemment attestée dans le discours grammatical des manuels (nous en reparlerons dans l'analyse d'une prochaine séquence interactionnelle, cf. point 9.2.2), à savoir que l'imparfait est davantage utilisé pour raconter des situations de longue durée et le passé composé pour des situations ponctuelles.

Toutefois, la volonté didactique de l'enseignante est que les étudiants identifient précisément les valeurs de l'imparfait dans l'interview ; nous l'observons dans la consigne initiative « /pourquoi, pour quoi/ est-ce qu'on a utilisé l'imparfait dans ces questions et ces réponses » (TP 284), dans sa dernière relance (« et surtout bah le sujet de l'interview c'est ++ le thème + principal de cette interview c'est » TP 323) et dans l'ajustement de la consigne initiative suite à la question de Mike :

- 299 Mike euh juste quelque chose est-ce que vous nous demandez si euh + quand on peut
utilise {sic} euh l'imparfait
300 C alors ici dans cette situation
301 Mike oui
302 C pourquoi dans cette interview + le journaliste a posé des questions avec l'imparfait

On voit bien les différents marqueurs déictiques qui renvoient au support textuel (*ces, cette*) mais les étudiants ne semblent pas suivre cette direction car leurs contributions ne comportent pas d'éléments directement prélevés du texte. Les étudiants ont des discours génériques (cf. colonne « Réponse apprenante » dans le Tableau 51 p. 213) alors que l'enseignante attend des éléments de réponse spécifiques : « et surtout (...) le sujet de l'interview (...) le thème + principal de cette interview c'est » (TP 323). En somme, le guidage inductif de l'enseignante, bien que renvoyant au texte, ne permet pas aux étudiants d'aboutir à des hypothèses métalinguistiques situées. On peut alors supposer que la relance métalinguistique sur le passé composé est contre-inductive en ce qu'elle éloigne les étudiants du texte, et que le renvoi au texte dans sa globalité ne suffit pas pour faire émerger des éléments de réponses ancrés dans la situation de communication du texte.

Lors de l'autoconfrontation, l'enseignante revient sur la relance métalinguistique et justifie son action :

Ca1' ■ V12 – C

29 C (...) **là ce qui est intéressant c'est de voir un petit peu euh bah leur analyse de tout ça de qu'ils expliquent par eux-mêmes pourquoi le journaliste justement a choisi d'utiliser l'imparfait** et euh et justement de faire **commencer un petit peu à faire la différence avec le passé composé en disant pourquoi pas le passé composé + donc ça me fait une petite transition parce que là en fait l'objectif c'était vraiment simplement l'imparfait + mais c'est vrai qu'on peut se poser enfin j'anticipe en fait ils auraient pu**

me demander pourquoi on n- il n'a pas utilisé le passé composé parce que c'est aussi un temps du passé + donc c'est assez intéressant

Céline déclare dans un premier temps que cette relance ressort d'une anticipation au niveau du programme prescrit parce que le passé composé est le prochain temps verbal à enseigner. Elle a donc opéré une sorte de « transition » (c'est son mot) avec les contenus du programme à venir. Dans un second temps, au niveau interactionnel, elle a voulu devancer une éventuelle question des étudiants et ainsi maintenir le contrôle de l'échange. L'enseignante quadrille simultanément deux terrains : la prescription institutionnelle et l'interaction avec les étudiants.

L'enseignante ne commente pas la visée cognitive de la relance, ce qu'elle n'a peut-être pas perçu ou pas souhaité relever car rappelons avec F. Cicurel que les actions accomplies « sont (...) supposées être rationnelles et tendre vers un but » (2011b, p. 49). Le but est clairement énoncé par l'enseignante – amorcer la comparaison entre les deux temps du passé – quand bien même l'étudiant n'est pas guidé vers les connaissances qui lui permettraient de répondre à la question posée. Il semble alors difficile pour l'enseignante, dans le flot des échanges de la classe, de gérer le fondement cognitif de ses relances.

Après avoir traité du guidage inductif, nous allons à présent nous focaliser sur les réponses-mêmes des étudiants et leur gestion par l'enseignante.

9.1.2.2. Faire avancer la construction de l'objet : analyse des reformulations

L'enseignante prend en compte la majorité des contributions apprenantes en les réceptionnant par des formules d'approbation (cf. colonne « Réception enseignante 1 » du Tableau 51 p. 213) et cela avant même qu'il y ait négociation du sens. Nous pensons avec S. Lepoivre-Duc et J.-P. Sautot que les locutions « hum hum » (TP 304, 317) et « d'accord » (TP323) s'apparentent à une manifestation d'écoute et d'attention à l'égard des contributions apprenantes et non à une manifestation évaluative de leurs contenus (2009, p. 133). Ce degré d'adhésion alors nommé « statut quo » par S. Lepoivre-Duc peut être paraphrasé ainsi : « je [l'enseignant] prends en compte ton intervention [de l'apprenant], sans pour autant prendre position sur la validité du savoir que tu énonces » (Lepoivre-Duc, 2004, p. 218).

Pour ce qui est du terme *effectivement*, il constitue un marqueur évaluatif indiquant un degré d'adhésion total de la part de l'enseignante. On le retrouve à la suite de deux contributions apprenantes : « c'est le passé et le passé est passé » (TP 289) et « euh + il est + alive » (TP 293) ; si la première est intelligible et recevable au regard du texte étudié (l'imparfait est utilisé pour relater des souvenirs et indique *effectivement* une époque passée), la deuxième nous semble constituer un apport critique dans le sens où il est difficile de saisir ce que désigne le pronom *il* dans l'énoncé de l'étudiante et ce que signifie le mot *alive* (*vivant*) – peut-être s'agit-il du chanteur auquel cas la contribution ne répond pas à la consigne initiale. L'enseignante préfère donc

valoriser la tentative de l'étudiante même si elle est amenée à accepter une proposition critique. Comme l'indique S. Lepoivre-Duc, « les formes de désaccord (...) sont difficilement imaginables dans les dialogues didactiques » (2004, p. 218) au risque de faire perdre la face de l'étudiant et de freiner sa prise de parole, nécessaire à l'apprentissage de la langue selon les fondements interactionniste et constructiviste.

Etant donné la difficile mise en mots métalinguistique des étudiants, l'enseignante régule quasi-systématiquement leurs contributions par le biais de la traduction (TP 312, 313) ou de la reformulation (cf. colonne « Reformulation enseignante » du Tableau 51 p. 213) : « donc ça veut dire que » (TP 296) « c'est ça que vous voulez dire » (TP 298) « c'est ça » (TP 321) « c'est ça + ce que vous voulez dire » (TP 323). A la suite de la contribution d'Ashley « c'est comme une {sic} film » (TP 316), l'enseignante ajoute : « une caméra » (TP 319) « qui filme longtemps » (TP 321) « donc c'est une période + qui dure longtemps c'est ça + c'est ce que vous voulez dire » (TP 323). Elle maintient ainsi la métaphore cinématographique de l'étudiant en la prolongeant par un ajout notionnel à savoir que l'imparfait renvoie à « une période qui dure longtemps ». On retrouve ce procédé en réaction à l'apport de Samantha « euh + il est euh + alive » (TP 293) qui est ainsi repris par l'enseignante : « c'est à la fois du présent et du passé c'est ça que vous voulez dire » (TP 298).

Si la traduction et la reformulation maintiennent les *signifiés* en transformant les *signifiants*, alors il semblerait que l'enseignante feigne de traduire ou de reformuler en ce qu'elle développe le propos initial des deux étudiants par l'annexion de nouveaux éléments de réponse. La forme des régulations montre donc que l'enseignante souhaite préserver la face de ses étudiants. Pour cela, elle a recours à une stratégie interactionnelle qui vise à prendre appui sur leurs apports même s'ils sont critiques, et à les prolonger en ajoutant de nouveaux éléments de contenus. Les régulations que l'enseignante opère, oscillent entre la volonté de diriger les verbalisations métalinguistiques de ses étudiants vers la réponse qu'elle attend et la volonté d'encourager et de favoriser la prise de parole. Le geste régulateur est bipolarisé et se trouve à l'interstice de ces deux finalités.

Cela rejoint en partie ce que F. Cicurel nomme la flexibilité communicative :

La flexibilité communicative est la capacité du professeur à réagir aux situations verbales émergeant dans la classe, à la parole spontanée de l'apprenant, parole dont il a la possibilité de se servir pour la convertir en donnée d'apprentissage. Il s'agit de la faculté d'accepter une modification du tracé initial sans pour autant perdre l'objectif pédagogique. (2011b, p. 175)

Le tracé initial de l'interaction n'est pas totalement dévié car les contributions étudiantes répondent à la consigne initiale mais l'enseignante doit tout de même, dans le cas d'une démarche inductive, s'appuyer sur les données produites par les apprenants, à savoir des hypothèses métalinguistiques spontanées, afin de maintenir son projet didactique et faire avancer la construction de l'objet. Il s'agirait alors davantage d'une « souplesse » communicative (*ibid.*, p. 167) entendue comme la capacité de l'enseignante à rebondir sur les apports critiques des

étudiants et à les prolonger par des ajouts notionnels – grammaticaux ici – pour préserver leur prise de parole et la réalisation de l’objectif didactique.

Après avoir développé, sous couvert d’une reformulation, les contributions des deux étudiants, l’enseignante procède à une deuxième réaction évaluative qui s’avère différente de la première ; c’est ce que montre le tableau ci-dessous :

Réponse apprenante	Réception enseignante 1	Adhésion 1	Reformulation enseignante	Réception enseignante 2	Adhésion 2
euh + il est euh + alive (TP 293)	effectivement d’accord (TP296)	<u>total</u>	donc ç ::::a veut <dire que (TP 296) c’est à la fois du présent et du passé c’est ça que vous voulez dire + (TP 298)	d’accord (TP 298)	<u>statut quo</u>
c’est comme une {sic} film (TP 316)	hum hum un film (TP 317)	statut quo	une caméra (TP 319) qui filme longtemps c’est ça (TP 321)	∅	statut quo
demandeur quelque chose {inaudible} (TP 322)	d’accord (TP 323)	<u>statut quo</u>			
			donc c’est une période + qui dure longtemps c’est ça + c’est ce que vous voulez dire (TP 323)	alors effectivement y a un peu de ça (TP 323)	<u>partielle</u>

Tableau 52 : Zoom sur le degré d’adhésion de la seconde réception enseignante

Suite à la reformulation du propos de Samantha (« c’est à la fois du présent et du passé c’est ça que vous voulez dire + » TP 298), l’enseignante clôt l’échange par un « d’accord » (TP 298) de type *conclusif* qui relève d’une marque d’écoute plutôt que d’une validation ; en somme l’enseignante n’émet pas d’avis sur sa propre reformulation, ce qui semble adéquat au vu des souvenirs relatés dans l’interview. Pour ce qui est des deux contributions d’Ashley « c’est comme une {sic} film » (TP 137) et « demander quelque chose {inaudible} » (TP 322), d’abord l’enseignante ne se prononce pas (statut quo) puis après reformulation de sa part (« donc c’est une période + qui dure longtemps c’est ça + c’est ce que vous voulez dire » TP 323), l’adhésion est partielle car la locution « y a un peu de ça » affaiblit l’adhésion totale de l’adverbe « effectivement » : « alors effectivement y a un peu de ça » (TP 323).

Cette validation en demi-teinte interroge car l’enseignante clôt la séquence interactionnelle en reprenant et en validant cette contribution : « et vous l’avez dit aussi c’est quelque chose qui dure longtemps » (TP 325). Cette contradiction renvoie à ce que déclare S. Lepoivre-Duc : « les enseignants, alors qu’ils mettent en avant l’intention d’un apprentissage coopératif, se trouvent souvent en difficulté pour réguler les échanges et ajuster leurs interventions dans le pas à pas de l’interaction didactique¹²⁷ » (Lepoivre-Duc, 2004, p. 205). Le face à face avec les étudiants suppose en effet de prendre des décisions dans le vif de l’action et la réception des contributions

¹²⁷ L’enseignante mentionne effectivement qu’elle est favorable à l’émergence des intuitions et hypothèses métalinguistiques des étudiants : « là ce qui est intéressant c’est de voir un petit peu euh bah leur analyse de tout ça de qu’ils expliquent par eux-mêmes » (cf. Ca1’ V12).

apprenantes, qui plus est lorsque ces dernières portent sur des savoirs grammaticaux, nécessitent une évaluation rapide du contenu. Cela expliquerait alors que l'enseignante ne se prononce pas tout de suite ou de manière partielle sur la validité des réponses données par les étudiants.

Si la gestion des verbalisations métalinguistiques étudiantes relève d'une pratique grammaticale à haut risque, il en est de même pour la gestion du discours grammatical diffusé dans les manuels pédagogiques.

9.2. Gérer le discours grammatical du manuel pédagogique

Le discours grammatical véhiculé par les ouvrages pédagogiques est un objet didactique source d'obstacles pour l'enseignant de langue car « il peut manifester un certain dogmatisme ou des formes d'inadéquation, qui ont tôt fait de se manifester dès qu'on l'*applique* à des textes autres que les exemples de démonstration » (Beacco, 2010a, p. 186). En effet, le matériel pédagogique tels les manuels et les ouvrages grammaticaux, regorge de règles grammaticales et d'exemples illustrant des fonctionnements sociolangagiers ; comme le déclare M. Barbazan, « il s'agit plutôt de souligner l'inadéquation prédictive de certaines généralisations d'emplois contextuels assez fréquemment proposées par les auteurs de manuels et de grammaires pour le FLE » (Barbazan, 2010, p. 28). C'est ce que nous allons voir à présent. En effet, Géraldine et Charlotte sont toutes deux confrontées à des difficultés liées au discours grammatical du manuel pédagogique lorsqu'elles sont respectivement amenées à traiter des emplois du conditionnel présent et des distinctions d'emplois entre l'imparfait et le passé composé.

9.2.1. L'exemplification de la métalangue : un désir didactique manqué

La métalangue explicative est souvent accompagnée d'exemples entendus comme « un échantillon, [un] objet qui est isolé et montré pour servir de modèle » (Rey, 1995, p. 96) permettant à l'apprenant d'avoir accès à « des réalisations supposées canoniques d'une compétence d'usage » (*ibid.*, p. 114). L'exemple est ainsi une actualisation concrète d'une métalangue abstraite et conceptuelle. Comment faire lorsque l'exemple ne reflète pas la métalangue explicative ? C'est ce à quoi se confronte l'enseignante Géraldine lorsqu'elle est amenée à mettre au jour les emplois du conditionnel présent.

9.2.1.1. La modalité journalistique du conditionnel

Du point de vue synoptique (cf. point 7.2.2.2 p.168), nous avons montré que Géraldine passe de la phase d'exposition à la phase de systématisation en procédant à l'identification par les étudiants, de l'emploi du conditionnel présent dans deux énoncés extraits d'une chronique radiophonique. Nous allons maintenant voir comment elle s'y prend concrètement dans l'interaction avec les étudiants. Elle suit alors le guidage prescriptif du manuel : il s'agit précisément d'« associer » (c'est le terme de la consigne) les deux énoncés ou plutôt les deux phrases ci-après¹²⁸, à deux valeurs en contexte du conditionnel présent.

¹²⁸ Nous utiliserons le terme *phrase* car il nous semble adéquat pour montrer le caractère détaché voire même totalement coupé des deux énoncés vis-à-vis de leur contexte initial de production ; c'est ce que nous verrons plus amplement dans la suite de notre propos.

Les phrases :

a. A l'horizon 2022, la France devrait compter 2,6 millions d'étudiants contre 2,4 aujourd'hui.

b. Les universités devraient aussi voir les effectifs progresser de plus 9%.

Les valeurs :

1. Information qu'on ne peut pas encore vérifier.

2. Projet dans le futur.

Les deux phrases relèvent d'un conditionnel dit *journalistique*, ce qui correspond alors au genre de la chronique radiophonique de laquelle elles sont extraites ; les précisions du guide pédagogique se rapportant au manuel utilisé, vont également dans ce sens en leur attribuant le signifié *information qu'on ne peut pas encore vérifier*. Toutefois, l'enseignante ne suit pas ces préconisations et attribue à la phrase a, la signification du *projet dans le futur* ; c'est ce que montre la séquence interactionnelle ci-dessous.

Séquence interactionnelle « les deux c'est au futur » : Géraldine, synopsis Gb, niveau 1-7, extrait

Gb1

- 1 G trois + observez ces phrases qu'expriment-elles associez donc vous deviez associer A et B avec un et deux + la A + à l'horizon deux mille vingt-deux la France devrait compter deux virgule six millions d'étudiants contre deux virgule quatre aujourd'hui + c'est une information que l'on ne peut pas vérifier ou c'est un projet
- 2 Es <projet
- 3 E dans le> futur
- 4 E dans le futur
- 5 G c'est un projet dans le futur voilà + donc + ce n'est pas certain parce que comme c'est le futur on ne pourra pas complètement vérifier mais c'est vraiment un projet sur lequel
- 6 E deux mille vingt deux
- 7 G les universités vont travailler en deux mille pour deux mille vingt-deux donc c'est bien + le projet numéro deux et donc la B les universités devraient aussi voir leurs effectifs progresser de plus neuf pour cent +
- 8 E formation
- 9 G information que l'on ne peut pas encore vérifier il y a beaucoup de doutes beaucoup d'incertitude on n'est pas sûr du tout on ne peut pas encore vraiment savoir et s'avancer être certain d'accord ça va Latifa
- 10 Lat non ça va pas parce que les deux ils marchent avec les deux les deux c'est au futur il demandera il y
- 11 G alors les deux c'est s- vers le futur on est d'accord hum hum ça ne s'est pas encore passé on ne peut pas être certain
- 12 Lat oui
- 13 G mais il y a plus de certitude pour notre projet le premier si tout va bien ça se passera comme ça + la deuxième il y a beaucoup plus d'incertitude beaucoup plus de doutes beaucoup plus euh ++ d'hésitation et on ne peut pas vraiment s'affirmer c'est une petite nuance mais on va le voir tout de suite après avec l'emploi du temps ■V2 + ça va les autres + ouais sur le document
- 14 Es ça va oui

Plusieurs étudiants attribuent la valeur *projet dans le futur* à la phrase a (TP 2, 3, 4), ce que l'enseignante valide en mettant en avant le haut degré de certitude qui entoure la réalisation du dit-projet : « voilà + donc + ce n'est pas certain parce que comme c'est le futur on ne pourra pas complètement vérifier mais c'est vraiment un projet sur lequel » (TP 5), « les universités vont

travailler en deux mille pour deux mille vingt-deux donc c'est bien + le projet » (TP 7). L'intervention initiative de l'enseignante montre qu'elle a effectivement suivi le propos de la consigne à savoir d'associer les phrases a et b aux valeurs 1 et 2 (cf. TP 1) ; de fait, l'enseignante est amenée à justifier deux phrases dont la modalité exprimée est identique (le conditionnel journalistique) à deux formulations métalinguistiques distinctes : le *projet dans le futur* d'une part et *l'information non vérifiable* d'autre part.

Il faut bien avouer que la nuance établie par les concepteurs du manuel entre les deux valeurs proposées est peu transparente de prime abord en ce que la réalisation d'un projet semble tout aussi incertaine qu'une information non vérifiable et qu'une information non vérifiable peut traiter d'un projet dans le futur. On peut tout de même supposer que la présence du mot *futur* dans la formulation *projet dans le futur* renvoyant ici à l'époque future, n'est pas anodine car selon les préconisations du guide pédagogique, cet emploi correspondrait à l'usage du tiroir grammatical *futur*.

L'enseignante perçoit alors une difficulté chez l'étudiante Latifa qui exprime son incompréhension : « non ça va pas parce que les deux ils marchent avec les deux les deux c'est au futur » (TP 10). Il est délicat de déterminer de manière évidente sur quoi porte l'interrogation de l'étudiante : « les deux » renvoient-ils aux deux phrases extraites de la chronique ou aux deux emplois du temps verbal ? S'agit-il de la temporalité future ou du temps verbal futur ? Néanmoins, nous pouvons dire que Latifa s'interroge sur le fait que les deux phrases ou les deux formulations métalinguistiques renvoient à une même signification et que cela entrave son appropriation de l'usage du conditionnel présent.

Que nous dit l'enseignante sur l'incompréhension de Latifa ?

Gb1' ■ V2 - NG

19 NG **qu'est-ce que tu perçois de sa difficulté à ce moment-là**
 20 G de Latifa
 21 NG ouais
 22 G **hum après la nuance tu vois je m'en rends compte aussi dans cet exercice elle est super fine**
 23 NG hum
 24 G **en plus on n'avait pas revu forcément euh les petits mots comme à l'horizon les expressions euh qui introduisaient la phrase** je perçois que alors moi dans mon explication je me trouve plu- assez claire
 25 NG hum hum
 26 G **ça va mais euh bah en fait c'est tellement + euh la nuance est fine entre les deux donc je vois qu'en fait + ça va + mériter d'être reclarifié (...)**
 27 NG ouais
 28 G **je me souviens de ce moment son intervention et euh et je me suis dit d'ailleurs à ce moment-là que cet exercice était euh pour aborder le point qu'on allait voir par la suite déjà trop précis**
 29 NG hum hum
 30 G **parce que la question euh projet et information qu'on peut pas encore vérifier pour ces deux phrases elles sont pas représentatives en fait de ces deux idées**
 31 NG hum hum

32 G donc je pense que c'est ce que je me suis dit au-delà des explications que j'ai données bah j'ai pas de bon exemple pour appuyer en fait mes propos

L'enseignante ne remet pas totalement en cause son discours explicatif qu'elle trouve « assez clair » (TP 24) mais elle déplore d'une part que la distinction entre les deux emplois proposés par le manuel – *information non vérifiable* et *projet dans le futur* – soit sémantiquement trop subtile (TP 22, 26) et que d'autre part les deux phrases extraites de la chronique n'illustrent pas suffisamment ces deux emplois : « ces deux phrases elles sont pas représentatives en fait de ces deux idées » (TP 30). Ses verbalisations révèlent ainsi un « désir didactique » manqué (Cicurel, 2011b) qui met en avant l'importance de l'exemplification : « j'ai pas de bon exemple pour appuyer en fait mes propos » (TP 32). Ce regret met en lumière que pour l'enseignante, une illustration pertinente contribue à l'interprétabilité de la métalangue explicative. Ainsi, « l'exemple n'est pas seulement une illustration d'une notion dont le contenu aurait été transmis par un énoncé général : c'est une particularisation qui permet de construire le contenu abstrait » (Richard, 1990, p. 176).

Outre la compréhension du lexique pouvant freiner l'appropriation du sens grammatical (TP 24), un autre obstacle est mentionné par l'enseignante à savoir la focale trop « précise » de l'exercice : « cet exercice était euh pour aborder le point qu'on allait voir par la suite déjà trop précis » (TP 28). Qu'entend-elle par « trop précis » ? S'agit-il de la distinction trop fine entre les deux valeurs du temps verbal ? Il nous semble que cette critique est à mettre en lien avec le défaut de planification qu'elle soulignera un peu plus tard durant l'autoconfrontation et que nous analyserons plus loin (cf. point 9.2.1.2.3). Regardons alors comment l'enseignante procède pour surmonter l'obstacle lié à la compréhension des emplois du conditionnel présent.

9.2.1.2. Faire plier l'obstacle : du déplacement à l'élargissement du sens grammatical

Face à la distinction peu transparente entre les deux emplois métalangagiers proposés par le manuel, l'enseignante a recours à trois procédures visant à faire plier l'obstacle dans le face-à-face avec les étudiants : la paraphrase de la métalangue (cf. point 9.2.1.2.1), le recours à un nouveau contexte énonciatif (cf. point 9.2.1.2.2) et l'élargissement formalisant des emplois du conditionnel présent (cf. point 9.2.1.2.3).

9.2.1.2.1. S'éloigner de la langue pour se rapprocher de la métalangue

Pour répondre à la question de Latifa, l'enseignante admet que les deux énoncés ou bien les deux valeurs réfèrent à l'avenir : « alors les deux c'est s- vers le futur on est d'accord » (TP 11). La préposition *vers* atteste de la temporalité et non du tiroir. Pour réduire cette absence de clarté métalinguistique, l'enseignante définit d'abord la temporalité future : « ça ne s'est pas encore

passé, on ne peut pas être certain » (TP 11). Puis elle apporte une distinction en mettant à nouveau en avant la différence de degré de certitude entre le projet et l'information non vérifiable :

- « il y a plus de certitude pour notre projet le premier si tout va bien ça se passera comme ça » (TP 13)
- « le deuxième il y a beaucoup plus d'incertitude beaucoup plus de doutes (...) beaucoup plus euh ++ d'hésitation et on ne peut pas vraiment s'affirmer c'est une petite nuance » (TP 13)

Ce qu'on remarque ici, c'est que le focus de l'enseignante n'est plus réellement porté sur les emplois du conditionnel présent – elle ne s'appuie pas sur les deux phrases et encore moins sur la chronique radiophonique – mais sur la métalangue elle-même qu'elle tente de rendre interprétable. En effet, elle paraphrase chacun des deux emplois (« si tout va bien ça se passera comme ça ») et donne des synonymes (« doutes », « hésitation ») indépendamment des deux phrases auxquelles la métalangue explicative s'applique. Elle clôt finalement son explication en reconnaissant qu'il s'agit d'une « petite nuance » comme si elle convenait de la difficile distinction entre les deux emplois.

9.2.1.2.2. Imaginer un nouveau contexte énonciatif

Afin de justifier l'emploi sémantique du *projet associé à la phrase a* « A l'horizon 2022, la France devrait compter 2,6 millions d'étudiants contre 2,4 aujourd'hui », l'enseignante est amenée à imaginer un nouveau contexte énonciatif dans lequel prendrait place la phrase en question. En effet, elle transforme la modalité initialement journalistique de l'énoncé en une modalité volitive, relative à la volonté de l'énonciateur, non pas du journaliste mais bien des universités qui font l'objet de l'information donnée.

Pour cela, elle met en avant la détermination de la France et par conséquent des universités, à atteindre 2,6 millions d'étudiants en 2022 : « c'est vraiment un projet sur lequel les universités vont travailler pour 2022 » (TP 5, 7). Le recours au futur périphrastique d'une part et à la préposition « pour » indiquant une échéance d'autre part, est intéressant à relever en ce qu'il renforce l'idée de vouloir parvenir à l'objectif fixé. Cela correspond non seulement à la définition du projet qui est généralement souhaité et initié par un ou plusieurs individus : « image d'une situation, d'un état que l'on pense atteindre » (*Le Petit Robert*, 2002), mais aussi à la valeur de certitude généralement attribuée au tiroir futur : « c'est une hypothèse sur l'avenir, mais dont on considère que la probabilité avoisine la certitude » (Martin, 1981, p. 83).

Finalement, la justification explicative de l'enseignante se rapproche des traits significatifs généralement attribués au futur linguistique. L'enseignante tente ainsi de faire rentrer la modalité de la phrase étudiée dans un nouveau cadre interprétatif, ce qui lui permet de justifier la valeur du *projet futur* ; c'est en cela que nous considérons qu'elle fait plier l'obstacle. Cela montre en

creux l'importance du repérage et de l'identification des paramètres de la situation de communication (énonciateur, genre textuel, etc.) pour inférer l'emploi des formes linguistiques. Comme le mentionne M. Barbazan, « une première étape de repérage du fonctionnement textuel effectif de la forme verbale envisagée, est essentielle à la compréhension de la règle décrivant ce fonctionnement » (2010, p. 30).

Quand bien même l'enseignante procède à une compréhension globale de la chronique (cf. Corpus, synopsis Gb, niveau 1), l'identification-même du genre textuel n'est pas posée, que ce soit par le manuel ou par l'enseignante dans l'échange avec les étudiants. Dès lors,

dans ces conditions, il devient difficile de « faire de la grammaire » sans comprendre le sens du texte où figurent les phénomènes. On a ici une forme particulière du célèbre cercle herméneutique, en vertu duquel la compréhension de la partie dépend de celle du tout. (...) cette démarche « holistique » tranche avec les pratiques habituelles de la grammaire, qui n'impliquent pas qu'on en passe par la compréhension d'une totalité textuelle inscrite dans une situation de communication. (Maingueneau, 2005, p. 53)

Même si l'enseignante parvient à dominer l'obstacle, une considération grammaticale holistique aurait sans doute permis d'associer la chronique radiophonique à la modalité initialement journalistique du conditionnel présent.

9.2.1.2.3. Institutionnaliser les autres emplois du temps verbal

L'enseignante quitte la phase d'exposition à la langue-cible (la compréhension de la chronique et des deux phrases extraites) afin d'entrer dans la phase de systématisation. Pour cela, elle expose la construction morphologique du conditionnel présent (cf. Corpus, Annexe synopsis Gb, p. 252, voir niveaux 2-4 → 2-6) et formalise les divers emplois du temps verbal indépendamment de ceux précédemment mis au jour (*l'information non vérifiable* et *le projet dans le futur*). Elle invite par conséquent les étudiants à énumérer les emplois en se basant sur leurs connaissances antérieures ou sur leur expérience quotidienne de la langue.

Synopsis Gb, niveau 2-7, extrait Gb1

- 71 G (...) le deuxième point que je veux voir avant de faire la petite pause c'est les emplois du conditionnel présent **quand est-ce que j'utilise le conditionnel présent**
- 72 E quand quand je demande quelque chose plus poli
- 73 G très bien
- 74 E pour
- 75 G **pour une demande polie gentiment vous euh êtes perdu dans les rues de *T* vous demandez à quelqu'un de vous aider excusez-moi est-ce que vous pourriez + m'aider à trouver la rue d'Alsace d'accord pour une demande polie** très bien Frida
- 76 Fri souhait <souhait
- 77 G **pour> un souhait ++ pour un souhait je voudrais manger du chocolat pendant la pause d'accord un souhait** hum hum d'autres choses
- 78 E euh pour parler en dans le futur mais pas certain
- 79 G voilà très bien **une incertitude comme on l'a vu dans le document j'ai des doutes je ne suis pas sûr peut-être que ça va se passer peut-être que ça ne va pas se passer**
- 80 E réservation
- 81 G réservation

- 82 E réservation révision
- 83 G **prévision**
- 84 E prévision
- 85 G **prévision voilà prévision** autre chose
- 86 E lettre form-
- 87 G **dans les lettres formelles alors pour la politesse ouais**
- 88 E XXX présent
- 89 G **contre le présent c'est-à-dire ++**
- 90 E maintenant euh c'est pas + c'est pas ce n'est pas rien
- 91 G **peut-être que ce sera après**
- 92 E <XXX
- 93 G **oui voilà> c'est le mode de l'irréel donc on n'est pas sûr du tout c'est pas encore du réel O.K.** bah c'est bien tout ça (...)

Tout d'abord, les étudiants proposent deux emplois que l'enseignante s'attache à illustrer par des exemples d'énoncés. C'est le cas de la demande polie et du souhait ainsi illustrés : « vous euh êtes perdu dans les rues de *T* vous demandez à quelqu'un de vous aider excusez-moi est-ce que vous pourriez + m'aider à trouver la rue d'Alsace » (TP 75) et « je voudrais manger du chocolat pendant la pause » (TP 77). Ensuite, un étudiant évoque le signifié de l'incertitude qui n'est pas illustré mais reformulé par l'enseignante ; cette dernière opère alors un renvoi vers la chronique radiophonique : « une incertitude comme on l'a vu dans le document j'ai des doutes je ne suis pas sûr peut-être que ça va se passer peut-être que ça ne va pas se passer » (TP 79). Enfin, deux autres emplois sont proposés : la réservation (TP 81) et la prévision (TP 85) qui ne sont pas exemplifiées par l'enseignante. On peut penser que la réservation fait écho à la politesse (TP 75) et constitue un emploi contextuel dérivé (*je voudrais réserver...*) et que la prévision renvoie à l'incertitude (TP 79). Finalement, l'enseignante termine le recensement des emplois par le trait significatif communément attribué au conditionnel présent : « c'est le mode de l'irréel donc on n'est pas sûr du tout c'est pas encore du réel » (TP 93).

En somme, l'enseignante fait plier l'obstacle initial, lié à la confusion des emplois métalinguistiques tels qu'ils sont formulés dans le manuel pédagogique, en s'appuyant sur les connaissances des étudiants – du moins ceux qui en ont – et en élargissant aux divers emplois contextuels du conditionnel présent. Ce qu'on remarque alors, c'est que le « projet dans le futur » n'est pas mentionné par l'enseignante alors qu'il fait partie des emplois comme elle l'a exposé plus haut.

Durant l'entretien d'autoconfrontation, l'enseignante critique l'ordre dans lequel elle a présenté les caractéristiques conceptuelles du conditionnel présent :

Gb1' ■ V4 – G

- 38 G tu vois par exemple finalement c'est enfin **c'est pas + forcément dans l'ordre dans lequel j'aurais voulu l'amener** parce que dans le document ils parlent directement des emplois (...)

42 G et je pense que **ce document je l'ai utilisé euh par facilité parce que c'est dans le manuel et ça évite de chercher d'autres documents déclencheurs** et qu'au final la question trois elle elle les a un peu <induits en erreur

Géraldine verbalise un possible non réalisé « c'est pas + forcément dans l'ordre dans lequel j'aurais voulu l'amener » (TP 38) et remet en cause la progression d'analyse proposée par le manuel : « dans le document ils parlent directement des emplois » (TP 38), ce qui a pour conséquence que les emplois du temps verbal soient abordés à deux reprises ; c'est ce que montre la vue synoptique ci-dessous :

Synopsis Gb

1			Compréhension orale
(...)			(...)
1-7	C	Livre Totem 3, p.23	> Corriger les réponses aux questions de la compréhension orale Il s'agit ici d'associer les phrases a et b aux valeurs décrites en 1 et 2. « 3) Observez ces phrases : qu'expriment-elles ? Associez. a. A l'horizon 2022, la France devrait compter 2,6 millions d'étudiants contre 2,4 aujourd'hui. b. Les universités devraient aussi voir les effectifs progresser de plus 9%. 1. Information qu'on ne peut pas encore vérifier. 2. Projet dans le futur. »
2			Conditionnel présent : formation et emplois
2-1	Q	Tableau	> Identifier les verbes à l'intérieur des deux phrases
2-2	Q	Tableau	> Trouver l'infinitif
2-3	Q		> Nommer le temps verbal
2-4	M	Tableau	> Former le conditionnel présent
2-5	Q	Tableau	> Conjuguer le verbe lire au futur
2-6	Q	Tableau	> Conjuguer le verbe lire au conditionnel
2-7	Q		> Identifier les emplois du conditionnel présent Les étudiants répondent pour une demande polie, un souhait, une incertitude, une prévision. G précise que c'est le mode de l'irréel. Elle demande si les étudiants ont déjà étudié le conditionnel auparavant. Certains confirment.

Les emplois du conditionnel sont explicités aux niveaux 1-7 et 2-7, par le biais du document initiant l'unité didactique et au moment de la systématisation par apport d'informations grammaticales. L'enseignante n'a pas embrayé, à la suite de l'écoute de la chronique radiophonique, sur l'élargissement des emplois du temps verbal mais plutôt sur des éléments de morphologie verbale. Son discours réflexif révèle qu'elle aurait d'abord préféré traiter de la construction de la forme verbale pour ensuite traiter de l'emploi du temps verbal : la forme puis le sens.

Géraldine critique alors le choix de la chronique radiophonique comme document-support ainsi que la démarche inductive mise en œuvre par le manuel. Elle admet qu'elle a choisi ce document par commodité – probablement par facilité d'accès et en raison d'une transposition didactique déjà effectuée – et reconnaît que l'étude des deux phrases extraites de la chronique, n'a pas permis aux étudiants d'identifier clairement les emplois du conditionnel présent (TP 42). En bref, « le faire ou le désir de faire » de l'enseignante a rencontré des résistances (Cicurel, 2011a,

p. 138) dont l'origine provient du document initiant l'unité didactique et de son exploitation. Alors que Géraldine fait face à une exemplification défailante de la métalangue explicative, nous allons voir que Charlotte fait l'expérience de l'imprévu dans la surgénéralisation d'une règle grammaticale.

9.2.2. De la règle grammaticale à l'usage de la langue : faire l'expérience de l'imprévu

La règle grammaticale est considérée comme un « mélange de prescription et de description » par J.-L. Chiss et J. David (1992, p. 6). Concernant les emplois sémantiques du temps verbal, la règle caractérise nécessairement un fonctionnement sociolangagier attesté mais elle expose aussi les interactants de la scène didactique à « se construire une représentation trop restrictive » (Lebas-Fraczak, 2009, p. 187) de l'usage des formes verbales en discours car comme le mentionne H. Besse, « aucun métadiscours descriptif ou simulateur d'une langue naturelle n'épuise la totalité de cette langue, quelle que soit l'ambition du métalangage informant ce métadiscours » (1980, p. 125).

9.2.2.1. Le sémantisme du verbe face au sémantisme du temps

La séquence interactionnelle que nous allons analyser prend place dans la séance de Charlotte sur l'enseignement du passé composé et de l'imparfait (cf. Corpus, Annexe 32, synopsis Chb, p. 193). Elle est précisément issue de la correction d'un exercice dans lequel il s'agit de transformer les verbes d'un texte (le récit d'un rêve) initialement au présent vers le passé en ayant recours aux deux temps verbaux susmentionnés ; nous reprenons ci-dessous le texte de l'exercice.

5) Françoise rêve

Françoise raconte son rêve à Juliette. Mettez le rêve au passé.

J'étais place Camus...

Je suis place Camus. Il y a ma famille et beaucoup de personnes. Simon me parle mais je n'entends rien. La musique est très forte. Les personnes sortent de leurs immeubles. Il y a des animaux géants dans le ciel. Ils volent. J'ai peur... puis je me suis réveillée.

Avant de procéder à la correction, l'enseignante a fait émerger les différents emplois de l'imparfait et du passé composé en s'appuyant sur le discours grammatical du manuel et sur les verbalisations des étudiants (cf. Corpus, synopsis Chb, niveaux 2-3 et 2-4). Elle a ainsi posé un cadre métalinguistique qui a pour objectif de guider l'apprenant dans le choix de l'un ou l'autre des deux tiroirs. Examinons ce cadre de plus près car il est en partie à l'origine de l'obstacle auquel sera confrontée l'enseignante.

Grammaire – RAPPEL	→ p.127
L'imparfait	
On utilise l'imparfait pour :	
- décrire une situation :	
<i>On se promenait. Il y avait du bruit.</i>	
- faire une description :	
<i>C'était un éléphant géant.</i>	

Grammaire – RAPPEL	→ p.127
Le passé composé	
On utilise le passé composé pour raconter un événement (une action) passé, terminé et limité dans le temps.	
<i>Je me suis assis.</i>	

Figure 15 : Le discours grammatical du manuel pédagogique sur les emplois de l'imparfait et du passé composé

A première vue, force est de constater que la métalangue explicative du manuel est très succincte. En effet, pour ce qui est de l'imparfait, on constate que l'époque passée n'est pas précisée et que la description est l'unique signifié mis en avant ; on peut par ailleurs interroger la distinction établie entre les deux emplois mentionnés : « décrire une situation » et « faire une description ». Concernant le passé composé, les concepteurs l'associent à un « événement (une action) passé » temporellement borné. En somme, on retrouve une opposition classique entre ces deux temps du passé : l'imparfait pour la description (des procès non bornés) et le passé composé pour l'action (des procès bornés).

Le discours grammatical de l'enseignante va plus loin en ce qu'elle précise davantage d'éléments notionnels, c'est ce que montre le tableau ci-dessous qui condense les diverses institutionnalisations que l'enseignante produit dans l'échange avec ses étudiants.

Discours grammatical de l'enseignante (Synopsis Chb, Transcription Chb)			
Imparfait		Passé composé	
Procès du verbe non borné	quand je ne sais pas + à quel moment ça se passe ça veut dire que c'est pas précis ++ on va utiliser l'imparfait (TP 82)	Procès du verbe borné	je sais + quel jour + je sais que <u>l'action</u> elle est terminée + je sais quand elle commence à peu près je sais quand elle est finie (TP 175)
Une description	une description ça veut dire quand je vais décrire (...) (TP 92)	Une succession d'actions	vous racontez une suite <u>d'actions</u> + vous allez utiliser le passé composé + (TP 200)
Arrière-plan	l'action qui décrit {fait un geste à plat} elle est à l'imparfait (TP 121)	Premier plan	<u>l'action</u> qui coupe {fait un geste de couper} <u>l'action</u> elle est au passé composé (TP 121)
Habitude	une habitude (TP 132) c'est l'habitude + l'idée que c'est régulier (TP 141)		
Epoque passée	c'est fini + c'est du passé les deux (TP 147)	Epoque passée	c'est fini + c'est du passé les deux (TP 147)

Tableau 53 : Le discours grammatical de Charlotte sur les emplois de l'imparfait et du passé composé

Le discours grammatical de l'enseignante laisse également apparaître que l'action est étroitement associée au passé composé, or cette caractéristique lexicale est peu fiable dans le sens où l'action renvoie aussi à des « verbes d'activité » (Vendler, 1967) appartenant alors à la catégorie des verbes atéliques (comme les verbes *courir* ou *voler*) qui ont davantage d'affinités avec l'imparfait (Barceló & Bres, 2006, p. 16). De fait, les règles grammaticales telles qu'elles sont exposées dans le manuel et par l'enseignante, ne reflètent que partiellement la réalité des emplois de l'imparfait. Comme le mentionne L. Lebas-Fraczak, « une étroite association des morphèmes grammaticaux avec des contenus sémantiques, simplifie en déformant la réalité linguistique car une telle démarche revient à enfermer ces morphèmes dans des sens auxquels ils ne sont pas nécessairement dédiés » (2009, p. 186).

Après avoir posé la charpente grammaticale des différents emplois, l'enseignante s'aventure dans la correction de l'exercice. La transcription des interactions couvrant la correction intégrale de l'exercice est longue (nous renvoyons le lecteur au Corpus, Transcription Chb, p.209 voir TP 260), nous allons donc nous focaliser sur le traitement d'une phrase en particulier dont le choix de l'un ou l'autre des deux tiroirs, constitue un obstacle pour l'enseignante et ralentit de fait l'avancement du dispositif. Il s'agit de la phrase *Ils volent* (cf. exercice présenté p. 228).

Séquence interactionnelle « ils volaient ou ils ont volé », Charlotte, synopsis Chb, niveau 2-4,

extrait Chb

- 401 Ch **alors là je vais me contredire de ce que je viens de dire {rires} avant mais bon ++ qu'est-ce que vous allez dire après ++**
- 402 Yaëlle <il a mis son
- 403 Mourad imparfait> XX
- 404 Ch **alors ils volaient ou ils ont volé +**
- 405 Mourad <euh /volé, volaient/
- 406 Es {inaudible}>
- 407 E il y a il y a action ■V50
- 408 Es <action
- 409 Ch **eh ouais> il y a une action alors pourquoi Madame Guérif +++ pourquoi ici imparfait pourquoi pas passé composé ++**
- 410 NG bah ça dépend c'est de la description ça dépend en fait +
- 411 Ch **mais c'est vrai que c'est une action ++ c'est exactement {rires} je me contredis ++ moi ici j'utiliserais l'imparfait +**
- 412 E oui
- 413 Lan oui moi aussi
- 414 Ch **ils volaient**
- 415 Leïla il n'y a pas pas <de X
- 416 Ch **c'est bizarre>**
- 417 Es {inaudible}
- 418 Ch **c'est vrai que c'est bizarre + mais ici moi + sans réfléchir {écrit *ils volaient* sur l'écran projeté} j'utiliserais le pass- euh l'imparfait ++ c'est vrai que je pense que ça dépend + de la <phrase**
- 419 Leïla si c'est> bizarre pour le Français c'est très bizarre pour <nous
- 420 Ch **bah ouais> je sais <ouais**
- 421 Es {rires}>

- 422 Ch le problème ++ c'est que ça pour moi ++ je ne réfléchis pas quand j'utilise +
 423 Mourad oui +
 424 Ch c'est ça le problème c'est-à-dire que nous les Français mais c'est comme vous quand vous parlez votre <langue
 425 Leïla oui oui oui>
 426 Ch vous réfléchissez pas et c'est normal +
 427 Reda oui
 428 E <{inaudible}>
 429 Ch c'est ça> ça veut dire qu'il y a beaucoup de + la langue aussi c'est aussi comment +++ on voit les choses + et c'est culturel ça +
 430 E oui ++
 431 Ch donc quand on a des cultures très différentes parfois c'est difficile d'expliquer les points de grammaire + je suis en train de réfléchir en même temps que je parle ++ ■V51 c'est vrai que c'est pas logique + c'est exactement le contraire de ce que j'ai dit avant + mais ici moi j'utiliserais l'imparfait + parce que c'est de la description ++ parce que + peut-être peut-être ++ ici c'est l'histoire d'un rêve c'est-à-dire elle raconte son rêve ++ que les gens c'est p- oui non je me perds dans mon explication + les gens ce serait plutôt euh non ++ bon imparfait ++
 432 Mourad <imp-
 433 Ch on va> essayer je vais essayer de trouver pourquoi +
 434 Mourad d'accord ■V52

La contradiction explicitement mise au jour par l'enseignante et cela face aux étudiants, réside dans le fait que *voler* est un verbe qui sémantiquement renvoie à une action. C'est pourquoi, selon les formules grammaticales précédemment exposées, le verbe devrait être conjugué au passé composé mais l'enseignante est davantage favorable à l'usage de l'imparfait ; ce choix privilégie une vision du procès dans son déroulement. Le sémantisme du lexème verbal entre donc en conflit avec le sémantisme du temps verbal. L'enseignante fait alors l'expérience à haut risque de l'écart entre la règle grammaticale et la réalité de la langue dans l'usage.

9.2.2.2. Assumer l'obstacle : entre vulnérabilité et humilité devant le savoir grammatical

9.2.2.2.1. La mise à nu de l'enseignante

L'enseignante présente l'obstacle avant même que les échanges ne débutent : « alors là je vais me contredire de ce que je viens de dire {rires} avant mais bon » (TP 401), et affronte la difficulté en sollicitant la réponse des étudiants : « qu'est-ce que vous allez dire après ++ » (TP 401) « alors ils volaient ou ils ont volé + » (TP 404). Cette question illustre le dilemme métalangagier auquel fait face l'enseignante. Plusieurs étudiants relèvent le sémantisme du verbe (TP 407, 408), ce que l'enseignante confirme : « eh ouais> il y a action » (TP 409). L'obstacle pressenti se dévoile et l'enseignante embraye immédiatement sur la recherche d'une solution en se détournant des étudiants et en faisant appel à l'avis de la chercheure-observatrice¹²⁹ (TP 409).

¹²⁹ Il aurait été préférable que nous ne réagissions pas, en accord avec notre statut de chercheur extérieur, à l'intervention de l'enseignante. Le passé interactionnel des deux interactantes et l'immédiété du vif de l'action nous ont sans doute poussée à répondre, d'une manière approximative, à sa sollicitation.

De nombreuses traces discursives montrent l'incompréhension de l'enseignante et atteste de la présence de l'obstacle : « c'est exactement {rires} je me contredis » (TP 411), « c'est bizarre » (TP 416), « c'est vrai que c'est bizarre » (TP 418), « c'est vrai que c'est pas logique + c'est exactement le contraire de ce que j'ai dit avant » (TP 431). En se basant sur son intuition épilinguistique de locutrice-native, l'enseignante va à l'encontre du discours grammatical précédemment exposé et reconnaît qu'elle est davantage favorable à l'usage de l'imparfait : « moi ici j'utiliserais l'imparfait » (TP 411), « mais ici moi j'utiliserais l'imparfait » (TP 431). Le recours au conditionnel manifeste une réserve de sa part et témoigne de sa volonté de dépasser le stade de l'intuition mais l'enseignante ne parvient pas à trouver d'explications métalinguistiques satisfaisantes permettant de légitimer son jugement auprès des étudiants. C'est d'ailleurs, selon elle, son jugement épilinguistique qui est en partie responsable de son incapacité à expliquer le choix de l'imparfait : « le problème ++ c'est que ça pour moi ++ je ne réfléchis pas quand j'utilise + » (TP 422) et « c'est ça le problème c'est-à-dire que nous les Français mais c'est comme vous quand vous parlez votre <langue » (TP 424), « vous réfléchissez pas et c'est normal + » (TP 426).

Du point de vue interactionnel, la position haute de l'enseignante est mise à mal car elle reconnaît la contradiction entre la métalangue explicative et le réel de la langue. Elle se trouve donc dans une posture délicate pouvant l'amener à perdre la face. Les étudiants se montrent coopératifs et semblent à l'écoute des tâtonnements de l'enseignante ; ils acquiescent à plusieurs reprises et une étudiante réagit avec humour : « si c'est > bizarre pour le Français c'est très bizarre pour <nous » (TP 419).

L'enseignante fait alors l'expérience de l'imprévu qui est inhérent aux métiers relationnels ; comme l'indique P. Perrenoud, l'imprévu surprend davantage par « [son] moment d'occurrence plutôt que par [sa] possibilité même » (1999, p. 126). De plus, il est communément admis au sein de la communauté des enseignants de langue, que l'enseignement grammatical est source de tensions. Lors du visionnage de la séquence interactionnelle, Charlotte reconnaît effectivement l'obstacle et nous apprend qu'elle est fréquemment confrontée à la difficile gestion de sa médiation métalinguistique. Regardons alors en détail ce que l'enseignante raconte de cet obstacle.

Chb'■ V50 – Ch

- 72 Ch là je suis en train de réfléchir + moi je regarde jamais en fait là **c'est vrai qu'il y a des exercices parfois à ce niveau-là je ne les fais pas avant et je regarde jamais le guide péda + et souvent dans les guides péda t'as pas d'explications** et là sincèrement + **je suis incapable de leur expliquer** et je suis en train de m'en rendre compte quand je suis en train de parler +
- 73 NG et donc qu'est-ce que tu t'es dit
- 74 Ch **je suis dans la merde hein {rires}** je suis en train de me dire merde et **ça arrive souvent ça où tu te dis oh merde je viens juste de leur dire l'inverse ++ et ça ça arrive super souvent**
- 75 NG dans quel cas

76 Ch bah **souvent les explications grammaticales moi c'est ce avec quoi je suis le moins à l'aise** ++ parce que là je suis en train de me dire merde quoi **comment je vais leur dire comment je vais leur expliquer** et même si j'avais fait l'exercice avant + je pense que j'aurais pas pris ça en compte c'est en le faisant avec eux je trouve qu'on est à leur rythme et à leur questionnement ++ (...) au niveau B2 je fais vachement plus de recherche sur la grammaire en amont et puis bah à force de faire il y a des difficultés par exemple dans un texte **que tu peux repérer en disant ça ils vont me poser la question** et **souvent dans les B2 je cherche avant parce qu'il y a plein de questions grammaticales sur lesquelles je suis clairement pas à l'aise** quoi + (...)

La récurrence de l'adverbe *souvent* laisse entrevoir des actions typifiées sur lesquelles se fondent les représentations de l'enseignante : « ces typifications issues de l'appréciation que nous faisons d'actions antérieures, constituent des ressources pour la mise en place des actions futures » (Cicurel, 2007b, p. 224). En effet, Charlotte signale qu'il lui arrive de prendre connaissance du contenu de l'exercice au moment-même du face-à-face avec les étudiants et qu'elle ne s'appuie « jamais » sur les préconisations du guide pédagogique. Elle motive cette absence d'anticipation en invoquant le niveau des étudiants ; la préparation de son action didactique est plus approfondie au niveau B2 (niveau avancé) qu'au niveau A2 (niveau intermédiaire) car il semblerait que les savoirs grammaticaux soient plus complexes à enseigner : « au niveau B2 je fais vachement plus de recherche sur la grammaire en amont », « souvent dans les B2 je cherche avant parce qu'il y a plein de questions grammaticales sur lesquelles je suis clairement pas à l'aise ». Son discours interroge les critères qui fondent la difficulté d'un objet grammatical et de son enseignement ; pour l'enseignante, plus le niveau des étudiants est haut, plus l'enseignement grammatical est complexe et mérite alors davantage d'anticipation, ce qui expliquerait alors son absence de planification concernant la correction de l'exercice sur les temps verbaux du passé au niveau A2.

Par ailleurs, ses commentaires font apparaître un paradoxe entre le mal-être de l'action vécue « comment je vais leur dire comment je vais leur expliquer » (TP 76) et la légitimation de ses actes dans l'action revécue « même si j'avais fait l'exercice avant + je pense que j'aurais pas pris ça en compte c'est en le faisant avec eux je trouve qu'on est à leur rythme et à leur questionnement » (TP 76). Charlotte met en avant que c'est par le *faire*, la confrontation à la réalité de la classe, que l'enseignement répond au mieux aux exigences des étudiants. Finalement, pour Charlotte, il faut composer avec l'imprévu mais cela suppose en contrepartie de mener « une action à haut risque » (Cicurel, 2011b) pouvant menacer sa posture d'experte.

9.2.2.2.2. Le souci de la transparence

Après avoir révélé sa vulnérabilité, l'enseignante tente de surmonter l'obstacle en usant de plusieurs tactiques ainsi définies par F. Cicurel :

la tactique ne se donne pas de projet global, elle fonctionne au coup par coup, elle profite des occasions, se faufile, s'apparente à la ruse (...) dans la confrontation constante avec le dire de l'autre, (...) il [l'enseignant] a (...) recours (...) à la nécessité d'inventer sur le champ, de faire avec, d'imaginer des solutions dans l'immédiateté de l'échange. (*Ibid.*, p.149)

Les tactiques de Charlotte sont alors les suivantes :

- **Solliciter l'avis de l'observatrice-chercheure** : « alors pourquoi Madame Guérif +++ pourquoi ici imparfait pourquoi pas passé composé » (TP 409),
- **Invoquer son jugement épilinguistique** : « mais ici moi + sans réfléchir {écrit *ils volaient* sur l'écran projeté} j'utiliserais le pass- euh l'imparfait ++ » (TP 418),
- **Mettre en avant la dimension culturelle de la langue** : « la langue aussi c'est aussi comment +++ on voit les choses + et c'est culturel ça » (TP 429), « on a des cultures très différentes parfois c'est difficile d'expliquer les points de grammaire » (TP 431),
- **Avouer son questionnement intérieur** : « je suis en train de réfléchir en même temps que je parle » (TP 431),
- **Reporter la réponse au prochain cours** : on va> essayer je vais essayer de trouver pourquoi (TP 433).

On voit bien les divers tâtonnements de l'enseignante qui témoignent de son désir de rendre transparent tout ce qui empêche son explication métalinguistique. Les régulations oscillent entre l'extériorité (solliciter l'avis de l'observatrice, reporter la réponse) et l'intériorité (invoquer son jugement épilinguistique, avouer son questionnement intérieur). Elle met également en avant l'éloignement culturel entre elle et les étudiants, qui constitue, selon elle, un frein à la transmission du savoir.

Les tentatives de régulation de l'obstacle conduisent finalement à un échec même si l'enseignante essaye d'éclaircir une dernière fois le choix de l'imparfait : « parce que c'est de la description ++ parce que + peut-être peut-être ++ ici c'est l'histoire d'un rêve c'est-à-dire elle raconte son rêve ++ que les gens c'est p- oui non je me perds dans mon explication + les gens ce serait plutôt euh non ++ bon imparfait ++ » (TP 431). L'instabilité de l'enseignante se traduit dans son discours par les nombreuses pauses, la répétition du marqueur d'incertitude *peut-être*, la difficulté à formuler sa pensée et par son aveu final qui met au jour son incapacité à expliquer le phénomène. Elle statue donc définitivement sur le choix de l'imparfait et décide de reporter l'explication au prochain cours (TP 433).

Selon G. Vergnaud, la régulation de l'obstacle relève ici « des classes de situations pour lesquelles le sujet ne dispose pas de toutes les compétences nécessaires, ce qui l'oblige à un temps de réflexion et d'exploration, à des hésitations, à des tentatives avortées, et le conduit éventuellement à la réussite, éventuellement à l'échec » (1990, p. 136). Le répertoire didactique de l'enseignante ne semble pas suffisamment stable pour gérer ce type d'imprévu métalinguistique : « la gestion de l'imprévu renvoie au rôle institutionnel, au statut et à la fonction de l'enseignant, comme expert qualifié et responsable, qui est présumé savoir et guider » (Rosen & Porquier, 2017, p. 206). L'enseignante admet son incapacité à expliquer certains phénomènes linguistiques et semble à l'aise avec cette vulnérabilité :

Chb'■ V51 – Ch

76 Ch (...) **après moi j'ai pas peur de leur dire je sais pas** non plus des fois quoi **parce que c'est vrai qu'on sait pas tout** et euh voilà **souvent euh sur les plus hauts niveaux bah ils te piègent** sur un truc **je préfère leur dire non je sais pas euh ou leur expliquer comme ça et puis après y revenir mais pas dire n'importe quoi** (...) **autant dire non** enfin **on peut pas tout savoir non plus** quoi + **même au niveau A1 ou A2 il y a des choses où on est bloqué** quoi

Charlotte établit une association entre sa pratique grammaticale individuelle (« j'ai pas peur de leur dire je sais pas », « je préfère leur dire non je sais pas ») et la pratique grammaticale de l'enseignant de langue (« c'est vrai qu'on sait pas tout », « on peut pas tout savoir non plus », « il y a des choses où on est bloqué »). L'honnêteté vis-à-vis du savoir transmis est assurément une compétence du métier pour Charlotte. À défaut de pouvoir expliquer un fonctionnement sociolangagier, elle opte pour une totale transparence auprès de ses étudiants. Si ces imprévus sont source de déclenchements réflexifs pour l'enseignante, ce qui correspondrait à l'adage *c'est en faisant qu'on apprend*, il n'en reste pas moins que sur le moment, la transmission du savoir grammatical est freinée. Elle distingue une nouvelle fois les étudiants de niveau avancé de ceux de niveau débutant et reconnaît pour finir que même au niveau débutant, il est parfois difficile d'avoir les connaissances nécessaires pour anticiper l'obstacle.

L'autoconfrontation ayant eu lieu plusieurs jours après l'enregistrement de la séance, l'enseignante avoue qu'elle n'a finalement pas cherché l'explication.

Chb'■ V52 – Ch

76 Ch {rires} et **je l'ai jamais cherché ça d'ailleurs ++ on a trop de choses à ++** mais j'avais peur ça marche non parce que j'avais peur ça marche aussi + je me contredis +++ {rires} oh mon dieu ++ non mais c'est vrai que des fois il faudrait qu'on soit deux

Charlotte accuse les multiples tâches qui incombent l'enseignant et par conséquent le manque de temps qui ne lui a pas permis, lors de la séance suivante, de revenir sur le problème et de le résoudre. N'ayant pas arrêté le visionnage de la vidéo, elle se voit poursuivre la correction de l'exercice et doute de la correction apportée sur la dernière phrase de l'exercice *j'ai peur*, ce qui confirme que le choix du temps verbal et l'explication grammaticale qui le sous-tend, est au cœur d'une pratique grammaticale à haut risque.

Pour conclure sur l'analyse de cet obstacle métalinguistique, il faut convenir à l'instar d'H. Besse que « les mots métalinguistiques sont le plus souvent introduits par le professeur sans réelle réflexion sur leurs implications didactiques » (1980, p. 126). L'approximation de la règle grammaticale couplée au défaut d'anticipation de l'enseignante, ont conduit cette dernière à affronter et à assumer l'obstacle. Les diverses tactiques régulatrices mises en œuvre ne lui ont pas permis de le surmonter, autrement dit l'enseignante n'a pas pu transformer son intuition épilinguistique en discours métalinguistique, interprétable et opérationnel, pour les étudiants. L'enseignante a alors fait l'expérience de l'imprévu et de la règle grammaticale qui n'est pas toujours « un réservoir de potentialités prévisibles » (Nonnon, 1999, p. 147).

Synthèse du chapitre 9

Dans ce chapitre, il a été question des **obstacles** rencontrés par les enseignantes en classe, dans la gestion de la métalangue qui explique les emplois du temps verbal. Nous avons alors tenté de répondre au questionnement posé par F. Cicurel :

comment un enseignant ayant préparé une action ou des actes pédagogiques, disposant d'un temps limité, et ayant à œuvrer devant un public d'élèves dont il ne peut prévoir les réactions qu'en partie, « s'en sort-il » afin de sauver la planification (le but qu'il s'est assigné) tout en préservant la communication avec les interactants présents. (2007a, p. 15)

Au travers d'une analyse fine de séquences interactionnelles, associée aux discours réflexifs des enseignantes, deux types d'obstacles ont été dégagés pouvant faire entrave au projet didactique : les verbalisations métalinguistiques des étudiants et le discours grammatical du manuel pédagogique.

Nous avons alors montré que l'enseignante Céline se confronte aux verbalisations métalinguistiques approximatives et confuses de ses étudiants dans la mise en œuvre d'une démarche inductive pour faire émerger les emplois de l'indicatif imparfait. L'enseignante s'adapte à l'obstacle en faisant preuve de **souplesse communicative** car sous couvert de reformulations, elle annexe des éléments notionnels aux apports initiaux des étudiants, ce qui lui permet de maintenir son but didactique, tout en préservant la face de ses étudiants.

Concernant le discours grammatical du manuel pédagogique, les enseignantes Géraldine et Charlotte font respectivement face à une exemplification non représentative de la métalangue expliquant l'usage du conditionnel présent et à une règle grammaticale partiellement prédictive sur l'emploi du passé composé. La première domine l'obstacle en ayant recours au **déplacement et à l'élargissement du sens grammatical** par la paraphrase de la métalangue, le recours à un nouveau contexte énonciatif et à l'institutionnalisation des autres emplois du temps verbal. La deuxième assume l'obstacle en exposant sa **vulnérabilité** quant à son incapacité de justifier son intuition épilinguistique.

Le traitement métalinguistique des emplois du temps verbal est donc au cœur d'une pratique grammaticale à haut risque (Cicurel, 2007a) face à laquelle les enseignantes adoptent des **postures**¹³⁰ diverses qui font écho à celles mises au jour par J.-P. Bronckart (2004, p. 96¹³¹) :

- une posture contingente (Céline) : l'enseignante s'adapte au cours de l'échange avec les étudiants ;

¹³⁰ Ce que nous entendons par posture professionnelle rejoint la définition de J.-P. Payet & al. : « Ces postures professionnelles sont des manières d'aborder un problème posé dans l'exercice du métier, de le traiter, de le résoudre, guidées par un arrière-plan de représentations, d'expériences et d'attentes » (2011, p. 25).

¹³¹ J.-P. Bronckart traite de l'agentivité des acteurs par le biais de leurs discours réflexifs : « l'axe de l'agentivité a trait à la représentation qu'ont les agents de leur capacité à agir » (2004, p. 96). En ce qui nous concerne, nous nous sommes appuyée sur leur conduite des interactions en classe et sur les verbalisations des enseignantes lorsque leurs discours le permettaient.

- une posture active (Géraldine) : l'enseignante exerce une action sur l'obstacle ;
- une posture fataliste (Charlotte) : « l'agent se sent impuissant face à l'inconnu et l'incertain, et manifeste son incapacité à agir » (Bronckart, 2004, p. 96).

Chapitre 10 - Vers des pratiques grammaticales préconisées...

Dans cet ultime chapitre, nous souhaitons proposer des préconisations didactiques utiles à la formation et à la professionnalisation des enseignants de FLE. Même si comme l'indiquent J. Crinon et A. Muller, « les savoirs ou les connaissances des enseignants (...) sont très loin de se réduire à ceux dispensés dans les instituts de formation » et que « la circulation des savoirs entre l'univers de la recherche, la formation et le monde scolaire passe par des processus complexes » (2018, p. 9), il nous semble important de relever ce qui pourrait faciliter le travail de l'enseignant de FLE dans la transposition des caractéristiques formelles et conceptuelles de la catégorie verbale. De plus, à l'instar de B. Schneuwly (2015) et I. Kalinowska (2019), nous pensons qu'une des principales fonctions de l'enseignant est de transmettre des connaissances. Dès lors, « la préparation au métier devrait, à l'évidence, être repensée dans le sens d'une meilleure maîtrise des contenus propres aux disciplines. Une attention beaucoup plus grande devrait être accordée (...) à la dimension épistémologique de l'activité d'enseigner » (*ibid.*, p. 7).

De fait, au vu de notre analyse des données, nous plaidons pour un apport d'informations grammaticales qui favorise une vision systémique de la morphologie verbale et une étude des temps verbaux prenant appui sur des textes socialement ancrés et sur la mise au jour de leurs caractéristiques discursives et textuelles. Enfin, une adaptation raisonnée aux prescriptions institutionnelles semble possible par l'application d'une part, d'un regard critique vis-à-vis des discours grammaticaux véhiculés dans les manuels pédagogiques et d'autre part, d'une analyse *a priori* des dispositifs didactiques mis en œuvre (Dorier, 2010).

10.1. Un enseignement systémique de la morphologie verbale

Les études sur les pratiques enseignantes en FL1 ont montré que la morphologie verbale est enseignée de manière traditionnelle (Gourdet & Laborde, 2017; Sautot & Lepoivre-Duc, 2013) :

La grammaire traditionnelle encourt (...) le reproche de trop se concentrer sur les difficultés et sur les exceptions, et, partant, de ne guère mettre en évidence les régularités effectives de la langue (...); bref, elles [les analyses auxquelles elle procède] ne montrent pas en quoi la langue constitue un système. (Béguelin, 2000, p. 70)

Nos analyses ont révélé qu'il en est de même dans l'enseignement du FLE et que les enseignantes observées ont effectivement recours à des pratiques grammaticales qui ne s'appuient pas sur une vision systémique des variations verbales.

Les didacticiens S. Meleuc et N. Fauchard, fervents défenseurs d'un renouveau dans la didactique de la conjugaison, 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, p. 6). Ils formulent plusieurs préconisations qui relèvent d'une véritable didactique de la conjugaison. De manière générale, leurs recommandations visent un apprentissage raisonné et actif au travers de procédés inductifs afin de dépasser une mémorisation *à tout va* des formes verbales conjuguées. Outre cette démarche didactique, ils prônent également la distinction entre ce qui ressort du général et ce qui ressort du marginal. Il s'agit pour cela de s'interroger d'une part sur la fréquence d'usage des verbes soumis à l'apprentissage et d'autre part sur le poids des particularités mises en avant.

En effet, si l'apprentissage d'une langue étrangère a pour but sa pratique langagière, il convient alors d'exposer l'apprenant à des verbes usuels, tant du point de vue de sa compréhension que de sa production. Nous prenons l'exemple des verbes *mourir* et *plaire* proposés par Géraldine dans son apport d'informations grammaticales sur les variations au subjonctif présent (cf. 8.2.2.1 p. 188); nous questionnons alors le réinvestissement de ces formes dans les productions langagières des apprenants. Il nous semble que la connaissance est parfois plus encyclopédique que pratique. Comme le résumait S. Meleuc et N. Fauchard :

c'est à partir des verbes les plus usuels, dans l'enseignement du français langue maternelle tout comme dans l'enseignement du français langue étrangère, que les paradigmes doivent être étudiés et que les automatismes oraux et graphiques doivent être construits chez l'apprenant et non sur des « curiosités » mises en exergue par l'univers scolaire. (1999, p. 66)

La mise au jour d'une description systémique prend le parti de placer le curseur didactique sur les régularités : à l'oral comme à l'écrit. S'il est intéressant de montrer que la langue française possède moins de variations flexionnelles à l'oral qu'à l'écrit en raison de l'homophonie (Nouveau, 2017, p. 49), il semble également pertinent de faire observer les « grandes avenues rectilignes de[s] formes graphiques » (Meleuc, 2005, p. 56). Non seulement cela évite le découragement des apprenants mais les régularités constituent un véritable levier cognitif favorable à l'autonomie de

l'étudiant dans son apprentissage. Dans cette perspective, la logique verbo-désinentielle est un premier ancrage didactique à mettre en œuvre dès les débuts de l'apprentissage car une fois les marques grammaticales acquises, il s'agit de se focaliser sur la partie gauche du verbe car le problème morphologique ne se pose pas du côté de la désinence mais bien du côté de l'engendrement de la base, qui plus est pour l'apprenant de FLE qui ne peut pas s'appuyer sur une pratique orale et intuitive de la langue comme l'élève natif du français.

Concernant l'apprentissage des bases verbales, force est de constater que les descriptions linguistiques de J. Dubois (1967) et de F. Pouradier Duteil (1997) basées sur la morphologie orale (cf. point 1.2.2.2, p.33) ne parviennent pas à s'introduire dans l'enseignement/apprentissage du FLE (Germain & Séguin, 1998; Surcouf, 2011), qu'il s'agisse des ouvrages pédagogiques¹³² ou des pratiques enseignantes (cf. la présente recherche). Selon C. Surcouf, la principale raison expliquant cette étanchéité « réside (...) dans la méconnaissance de la transcription phonétique, tant chez les apprenants que chez les enseignants » (2011, p. 110) mais selon nous, l'apprentissage de l'alphabet phonétique international (API) pour le découpage des formes verbales ajouterait du temps de préparation et d'enseignement, dont les enseignants ne disposent pas toujours.

C'est pourquoi, il nous semble que le compromis se trouve du côté de la présentation orthographique des bases verbales annotées de leur transcription phonétique tel qu'on peut l'observer dans la proposition de S. Gerolimich et I. Stabarin (2014). Les deux didacticiennes italiennes ont effectivement élaboré une systématisation de la conjugaison française pour le présent de l'indicatif. L'intégralité du tableau est consultable en annexe (Annexe 2. Le tableau de systématisation du français, p. 294). Pour notre propos, nous exposons uniquement à titre d'exemple, le contenu de la dernière colonne pour les verbes à trois bases.

¹³² A notre connaissance, seule la collection la *Grammaire des premiers temps* (Abry & Chalaron, 1997), destinée à des apprenants de FLE, applique l'approche par bases verbales.


E	
trois bases	
P 1-2-3 / 4-5 / 6	
ex. [prɑ̃]/[prən]/[prɛn]	
prend/pren/prenn*	
vien/ven/vienn*	
tien/ten/tienn* (2)	
doi/dev/doiv (2)	
déçoi/décev/déçoiv ☹	
reçoi/recev/reçoiv	
perçoi/percev/perçoiv (2)	
émeu/émouv/émeuv (2)	
boi/buv/boiv (2)	
peu/pouv/peuv (3)	
veu/voul/veul	
* et leurs dérivés : comprendre, devenir, obtenir, etc.	

Figure 16 : La colonne des verbes à trois bases (Gerolimich et Stabarain, 2014, p. 119)

Les chiffres 2 et 3 renvoient à une légende qui indique les désinences grammaticales. Ce qui nous intéresse ici, c'est que la colonne intègre dans son en-tête la transcription phonétique des trois bases du verbe *prendre*. De fait, cette indication signale à l'apprenant qu'il y a un changement de prononciation pour les bases verbales de cette colonne. Les conceptrices auraient certes pu ajouter, pour chacune des bases présentées, leur équivalent phonétique mais cela aurait sans doute alourdi la compréhension du tableau. Qui plus est, il nous semble qu'aujourd'hui, la prononciation d'un mot est facilement accessible sur Internet (cf. le pictogramme *écouter* sur des traducteurs en ligne).

Pour finir, après C. Blanche-Benveniste (2002b), C. Surcouf (2011) préconise d'inverser la présentation des paradigmes verbaux en commençant par le pluriel, de la même manière qu'il est préférable d'enseigner un adjectif au féminin pour avoir accès à la consonne finale du masculin (Laparra, 2010). Cela concerne précisément les formes à deux bases :

Ainsi, en présentant la base du pluriel en premier /liz/, /viv/, /plez/, etc., on permet à l'apprenant de trouver avec certitude la base du singulier en soustrayant la consonne finale. S'il a mémorisé que le verbe est à deux bases, de /liz/, /viv/, /plez/, etc. il obtiendra sans erreur /li/, /vi/, /plɛ/. (Surcouf, 2011, p. 108)

L'inverse est effectivement plus difficile à déduire : comment savoir que [li] donne [liz] au pluriel et non *[liv] comme pour [viv] ; nous avons vu que les étudiants allophones établissent des rapprochements erronés de cette nature et que l'enseignement est parfois sous-étayant dans la mise au jour des bases longues (cf. point 8.2.2 p. 188).

En somme, l'étude morphologique des formes verbales doit s'appuyer sur une présentation et un découpage linguistiques pertinents, en amenant l'apprenant d'une part à observer et identifier de manière réflexive, ce qui est systématique, notamment du côté de la désinence et à établir d'autre part, des analogies entre les verbes qui ont le même fonctionnement allomorphique de leur base ; de ce point de vue, la systématisation tabulaire de S. Gerolimich et I. Stabarin (2014) nous semble intéressante.

Nous pensons effectivement qu'il est important d'aller au-delà des représentations arbitraires (David & Renvoisé, 2010) que peuvent avoir certains apprenants et enseignants sur le fonctionnement verbal. Enfin, nous ne rejetons pas l'apprentissage de la conjugaison par la mémorisation car effectivement, les verbes les plus usuels du français possèdent des variations qu'il est difficile d'intérioriser sans cet effort cognitif. Nous pouvons aussi parier que ces dizaines de formes irrégulières, peuvent être acquises, en raison de leur haute fréquence d'usage, par des activités de réinvestissement contextualisé en classe, renforcé par le bain de l'immersion pour ce qui est des étudiants étrangers en France.

10.2. Le nécessaire ancrage textuel de l'étude des temps verbaux

D'un point de vue pédagogique, l'apprentissage guidé expose les étudiants à des descriptions de la langue synthétiques – sous forme de règles grammaticales – qui ne couvrent pas l'intégralité des fonctionnements que possède un morphème grammatical dans le discours (Barbazan, 2006, p. 132) ; nous pouvons facilement imaginer que cette réduction descriptive évite de surcharger à la fois les processus d'enseignement et d'apprentissage. De plus, il faut bien admettre que les apprenants ont parfois du mal à objectiver des descriptions abstraites et conceptuelles.

D'un point de vue linguistique, il est communément admis que les morphèmes grammaticaux renvoient à divers signifiés dans l'actualisation de la langue en discours ; cette polysémie est particulièrement attestée pour l'usage des temps verbaux comme le signalent G.-J. Barcelo et J. Bres : « autant, et peut-être plus qu'ailleurs, les temps verbaux nous mettent en face de ce problème des plus classiques, mais également des plus difficiles à résoudre : comment se fait-il qu'un seul et même signifiant de langue ait – ou semble avoir – en discours une pluralité de sens ? » (2006, p. 18).

Ainsi, dans le cadre de la classe, la métalangue explicative visant à décrire les divers emplois du temps verbal est sujette à de multiples interprétations (cf. point 9.2.1 p. 220) ou à des prédictions erronées (cf. point 9.2.2 p. 228) qui mettent à mal le projet didactique voire la posture d'expertise de l'enseignant. L'émergence de l'obstacle provient de l'application d'un cadre grammatical prédéfini, composé de règles et d'exemples, qui ne permet pas d'anticiper tous les usages du tiroir verbal.

C'est pourquoi M. Barbazan préconise d'inverser les perspectives en partant de l'observation du texte et non de l'application de la règle : « partir d'une observation du fonctionnement textuel des formes verbales qui questionne la portée réelle des postulats traditionnels permet d'avoir une attitude plus critique devant certaines *évidences* que le cadre réflexif onomasiologique met rarement en question » (2006, p. 446). Pour cela, la phase d'exposition à la langue-cible qui initie l'unité didactique, mérite d'être finement exploitée car c'est dans ce cadre textuel que l'étude des temps verbaux doit être réalisée. Or nous l'avons vu, la mise en œuvre d'une démarche inductive n'est pas toujours réalisée – lorsqu'il s'agit d'une révision par exemple ou tout simplement par manque de temps disponible. Elle nécessite qui plus est, une véritable souplesse communicative de la part de l'enseignant qui doit s'appuyer sur les contributions apprenantes tout en assurant sa planification didactique (cf. point 9.1.2 p. 214) et un examen attentif des propositions pédagogiques (les questions d'observation entre autres) du manuel pédagogique (cf. point 9.2.1 p. 220).

Les linguistes et didacticiens sont pourtant unanimes à ce sujet (Barbazan, 2006; Barceló & Bres, 2006; Chartrand, 1997; Combettes, 1993; Lebas-Fraczak, 2009; Moeschler, 1993) : la prise

en compte des cotexte et contexte qui entourent la forme verbale semble nécessaire pour inférer les emplois effectifs du temps verbal, le cotexte renvoyant à ce qui entoure la forme verbale et le contexte à la situation de communication. L. Lebas-Fraczak écrit d'ailleurs qu'« une forme linguistique n'est jamais à elle seule responsable d'un sens ou d'une fonction, car elle ne peut signifier qu'en interaction, en collaboration avec d'autres formes et facteurs » (2011, p. 15). Dès lors, il s'avère que le cadre de la phrase ne permet pas toujours d'inférer la temporalité car « lorsqu'aucune autre indication temporelle n'est présente, c'est le contexte d'énonciation qui permet de donner une référence temporelle à l'énoncé » (Moeschler, 1993, p. 49).

Le recours à ce qui entoure la forme verbale est attesté dans la pratique grammaticale de Charlotte lorsqu'elle est amenée à traiter des divers emplois de l'indicatif présent (cf. Corpus, Annexe 26, Synopsis Cha, niveau 2, p. 149). Rappelons que ce dernier est un tiroir temporellement non-marqué (cf. point 1.2.1.1.1 p. 17), ce qui le rend apte à placer le procès du verbe dans diverses époques. Ainsi, comme le signalent G.-J. Barcelo et J. Bres, « c'est le cotexte et le contexte, et eux seuls, qui localisent temporellement un énoncé au présent » (2006, p. 124). L'enseignante encourage alors les étudiants à s'appuyer sur le contexte et à justifier leur inférence par le prélèvement d'éléments lexicaux :

Synopsis Cha, niveaux 2-5 → 2-7

- 179 Ch **quels mots** Mabrouk + **vont euh t'indiquer que c'est le futur** + pourquoi tu as choisi le futur¹³³
- 180 Mabrouk parce que c'est samedi prochain +
-
- 285 Ch bah oui pour **quel mot quel mot te dit que c'est une habitude** +
- 286 Nordine souvent
-
- 364 Ch (...) mais aujourd'hui **vous avez assez de mots en français assez de compétence + grâce au contexte pour comprendre + si c'est au présent vous allez comprendre + (...)**

Cette prise d'indices favorise l'autonomie de l'apprenant qui est incité à considérer ce qui entoure le verbe afin de saisir le sens du temps verbal. En bref,

l'étude des environnements dans lesquels s'intègre un élément linguistique (co-textes et contextes d'énonciation, avec prise en compte de leurs caractéristiques génériques) peut (...) permettre de comprendre comment celui-ci contribue à la construction d'un tout cohérent et de découvrir sa réelle fonction dans la communication. (Lebas-Fraczak, 2011, p. 47)

¹³³ L'enseignante fait référence à un des trois emplois de l'indicatif présent tel qu'il est présenté dans l'exercice : « pour parler du futur ».

10.3. L'optimisation du temps d'enseignement ou de l'adaptation aux prescriptions institutionnelles

Pour les enseignantes, les prescriptions du centre de langue universitaire constituent un frein « à une certaine idée du travail bien fait » (Lantheaume, 2007, p. 68). En effet, Céline et Géraldine mentionnent leur difficulté à composer avec le temps institutionnel – dix semaines de cours – et la densité du programme prescrit face aux besoins des étudiants.

Cb1' ■ V6 – NG

68 C mais euh j'ai un programme à suivre je peux pas passer deux séances sur le passé composé quoi je me dis on le reverra de toute façon euh quand on parlera du passé composé imparfait + naturellement on conjuguera des formes au passé composé donc euh je voulais pas non plus y passer moi c'était pas mon but de passer trois heures là-dessus quoi + d- mais j'y ai passé plus de temps que prévu + ça c'est évident

L'empêchement se lit au travers des locutions « je peux pas », « je voulais pas non plus y passer », « c'était pas mon but de passer trois heures là-dessus » qui révèlent le dilemme de l'enseignante : suivre le rythme du programme d'enseignement ou suivre le rythme d'apprentissage des étudiants. Les besoins de ces derniers ont finalement amenée Céline à s'adapter et à prolonger son temps d'enseignement sur le passé-composé : « mais j'y ai passé plus de temps que prévu ».

Cb2' ■ V10 – NG

56 C (...) encore une fois c'est le manque de temps c'est-à-dire que dans l'idéal il aurait fallu voir le point de grammaire enfin les explications en classe et faire les exercices en classe lentement avec plus de temps sauf que là bon comme on était déjà très en retard je leur ai demandé de regarder les documents chez eux + chose qu'ils n'ont probablement pas faite {rires} donc c'est pour ça que je suis quand même revenue oui sur les explications et qu'on en a discuté un petit peu + après pour la partie exercice je suis pas non plus très étonnée qu'ils ne l'aient pas fait + voilà des étudiants Erasmus bon ils ont autre chose à faire que faire des exercices de français + donc du coup euh::: bah on va le faire oui rapidement en classe quoi on va peut-être passer un peu vite dessus +

Céline fait également face à la spécificité du public Erasmus qui constitue un second facteur d'entrave au bon déroulement de son enseignement. Elle exprime effectivement sa déception quant à l'absence d'investissement de ses étudiants dans leur apprentissage – l'apprentissage du français n'est pas une motivation principale pour eux – ce qui ralentit la mise en œuvre du programme. Leur manque de travail personnel oblige là encore l'enseignante à prolonger son temps d'enseignement et à ajuster sa planification didactique.

Gb1' ■ V20 – NG

163 G (...) pour nous le semestre est juste de dix semaines c'est très court enfin c'est même c'est pas un semestre hein c'est deux mois et demi à peine euh parce que enfin bon bref et du coup on suit la progression du manuel pour que ce soit plus simple pour nous (...) mais là j'arrive enfin là il me reste une semaine et demie de cours et euh je je verrais pas tout c'est très exigeant en fait moi je me sens frustrée ++ je me sens frustrée et puis euh là j'ai fait les C.C. les contrôles continus de la deuxième session euh ils ont quasiment tous des moins bonnes notes et je sens que + il y a

des choses sur lesquelles on est passé un peu plus rapidement et euh ça va pas du tout et finalement euh il y en a vraiment qu'un qui a décollé quoi

164 NG hum

165 G donc en fait **je doute de la pertinence pédagogique du rythme** (...)

Concernant Géraldine, elle déplore la courte durée du semestre et fait un lien avec l'usage du manuel pédagogique : « on suit la progression du manuel pour que ce soit plus simple pour nous » (TP 163). En effet, le manuel est un outil qui paraît, à première vue, facile d'utilisation en ce qu'il fournit de multiples activités prêtes à l'emploi (Verdelhan-Bourgade, 2002). Dans un contexte professionnel où les enseignantes semblent manquer de temps, le manuel pédagogique leur permet de suivre une progression didactique déjà établie et supposée fiable, et de proposer des contenus déjà didactisés.

Il [le manuel] est ainsi une illustration du processus de transposition didactique, intermédiaire entre les programmes prescrits, les savoirs savants et les pratiques professionnelles (Perrenoud, 1984, Bruillard, 2005, p.22). Vecteur d'enseignement/apprentissage, il est à l'intersection de la transmission entre enseignant et apprenant. (Bento, 2014, p. 106)

Néanmoins, M. Bento déclare que « l'usage du manuel se trouve au cœur de plusieurs tensions : les exigences normatives du manuel, les prescriptions professionnelles et les efforts que fait l'enseignant pour adapter le contenu des manuels » (2015, paragr. 5). En effet, nous avons vu que le discours grammatical du manuel, par sa réduction simplifiante, entraîne les enseignantes sur des terrains glissants : des illustrations peu opératoires de la métalangue et des règles grammaticales partiellement prédictives ; « les exigences didactiques et les choix théoriques des auteurs du manuel imposent constamment des distorsions par rapport à l'état des connaissances théoriques » (Verdelhan-Bourgade, 2002, p. 9). Pourtant l'enseignant doit inévitablement faire face à ces distorsions qui se transforment parfois en obstacles dans l'échange avec les étudiants.

Bien entendu, il semble difficile d'anticiper l'intégralité des obstacles qui peuvent survenir dans le vif de l'action ; toute interaction humaine a sa part d'imprévisibilité. De plus, la transmission des structures de la langue requiert des connaissances que les enseignants ne disposent pas toujours. Nous pouvons alors supposer que c'est au fur et à mesure de l'expérience, et donc au fur et à mesure des obstacles rencontrés, que l'enseignant crée son propre réservoir d'ajustements pour surmonter ou contourner l'obstacle mais pour cela, l'enseignant doit nécessairement être capable d'identifier le nœud du problème rencontré.

A ce sujet, l'analyse de l'obstacle rencontré par Charlotte (cf. point 9.2.2 p. 228) a montré qu'elle ne perçoit pas d'où provient l'origine du problème à savoir la contradiction véhiculée par la règle grammaticale qui mélange le sémantisme du verbe (une action) au sémantisme du temps verbal (un procès non borné). A l'inverse, durant l'autoconfrontation, Géraldine déclare que les exemples qu'elle a proposés pour illustrer les emplois du conditionnel présent (exemples issus du manuel pédagogique), ne sont pas opérationnels (cf. point 9.2.1 p. 220) ; nous pouvons alors supposer que

lors d'une prochaine séance sur ce même temps verbal, son attention sera portée sur le choix des exemples.

Enfin, Géraldine exprime sa frustration quant à l'inadéquation du rythme d'enseignement vis-à-vis du rythme d'apprentissage des étudiants : « je sens que + il y a des choses sur lesquelles on est passé un peu plus rapidement » (TP 163). Cette constatation qui révèle un sentiment d'échec, conduit l'enseignante à remettre en cause la pertinence des cours de nature intensive (TP 165). L'enseignante avait également exprimé son découragement devant la densité du dispositif didactique mis en œuvre sur l'identification des variations lexicales du verbe (cf. point 8.2.2.1.4 p. 194), ce qui l'avait alors conduite à s'interroger sur la capacité des étudiants à ingérer la multitude des connaissances prescrites et enseignées.

Les enseignantes doivent donc composer avec la densité du programme prescrit mais peut-être s'agit-il d'inverser le propos et de s'interroger sur les caractéristiques des objets mises en avant en classe. Il nous semble qu'un levier existe à ce niveau et tout particulièrement pour ce qui est de l'enseignement des propriétés du verbe. Comme le mentionne J.-L. Dorier,

toute activité de classe comporte une part importante de choix qui sont faits plus ou moins délibérément, voire inconsciemment, par l'enseignant (ou les manuels avant eux). Ces choix ne sont pas coupables, ils sont inévitables, mais ils sont faits contre d'autres (possibles mais non retenus). (2010, p. 3)

En somme, il ne suffit pas d'avoir enseigné pour qu'il y ait apprentissage, ce qui suppose une véritable réflexion didactique chez l'enseignant. L'optimisation du temps d'enseignement passe par des choix didactiques raisonnés et non par une volonté exhaustive de tout montrer de l'objet. L'enseignement de la morphologie verbale en est une illustration : le recours au paradigme, aux particularités orthographiques, aux verbes non usuels mérite d'être interrogé dans le cadre du FLE. Cette exhaustivité occupe du temps d'enseignement qui pourrait être attribuée à un enseignement systémique qui priorise la mise au jour des similitudes pour assoir la maîtrise du système verbal.

De plus, dans le milieu guidé, la médiation didactique de l'enseignant est un prérequis de la médiation cognitive de l'apprenant (Weisser, 2007) en ce que les divers gestes didactiques de l'enseignant doivent favoriser l'apprentissage des étudiants.

Le principal intérêt d'une classe de langue réside dans son artificialité même ; dans sa capacité à proposer des dispositifs artificiels qui vont guider et aider les apprenants dans leur voyage entre les deux rives de leur langue maternelle et de leur langue étrangère, faciliter leurs déplacements au sein de leur « interlangue ». (Puren, 2011a, paragr. 5)

Nous avons constaté que d'un point de vue cognitif, le milieu didactique instauré (cf. point 8.2.2.1 p. 188) ou les régulations opérées (cf. point 8.2.2.2 p. 196) ne permettent pas toujours aux étudiants de faire émerger les réponses attendues car soit les prérequis ne semblent pas considérés par les enseignantes soit les ressources étayantes font défaut (Bautier, 2006). Une question nous semble alors fondamentale : « avec tout ce que mes élèves savent et ce qu'ils ont à disposition – le milieu – comment la question que je leur pose ou le problème que je leur soumetts

peut-il prendre sens – problème de dévolution¹³⁴ – et que doivent-ils apprendre de nouveau pour arriver à le résoudre ? » (Dorier, 2010, p. 2). Ce questionnement *a priori* paraît fondamental pour identifier l'enjeu didactique des connaissances transmises et l'activité cognitive que le dispositif didactique induit chez les apprenants (Bautier, 2006; Orange, 2006). Cependant, la réponse à la question ci-dessus implique nécessairement de la part des enseignants, qu'ils aient des connaissances suffisamment stables sur les objets qu'ils enseignent.

¹³⁴ La dévolution désigne « l'ensemble des actions de l'enseignant visant à rendre l'élève responsable de la résolution d'un problème ou d'une question en suspens » (Reuter, 2013, p. 61).

Synthèse du chapitre 10

Le métier enseignant est composé de **dilemmes** et les enseignantes observées n'y échappent pas. En effet, ces dernières remettent en cause les prescriptions institutionnelles qui délimitent leur action didactique, et précisément les contenus du programme au regard du temps d'enseignement alloué. La courte durée du semestre (10 semaines) apparaît comme une source de tension majeure dans les verbalisations des enseignantes. Comme l'écrivent J. Crinon et C. Delarue-Breton :

c'est le temps dont l'enseignant subit la pression, parce qu'il manque ou qu'il est difficile à doser justement : plus de temps, peu de temps, trop de temps. Face à des horaires toujours insuffisants pour ce qu'il a prévu, l'enseignant ressent le dilemme : ne pas passer trop de temps et donner plus de temps. (2018, p. 25)

C'est pourquoi, au regard des tensions formulées, il nous a semblé pertinent de préconiser des pratiques grammaticales qui tendent à « doser » plus « justement » le temps disponible par la mise en œuvre de choix didactiques raisonnés qui appellent à un renouveau dans l'enseignement du verbe en FLE. D'abord, un enseignement systémique de la morphologie verbale qui priorise les grandes **régularités** du système verbal, à l'oral et à l'écrit ; ensuite, une mise au jour du fonctionnement des temps verbaux au travers de **textes** socialement ancrés à partir desquels les règles grammaticales sont inférées ; enfin, une optimisation du temps d'enseignement qui mise sur des choix **raisonnés** tant au niveau de la conception des dispositifs didactiques (l'identification des prérequis par exemple) qu'au niveau des caractéristiques du verbe sélectionnées et exposées aux apprenants (fréquence d'usage par exemple).

Conclusion

La recherche et les résultats

La matérialité de la langue n'occupe plus le cœur des recherches actuelles en didactique des langues (Beacco, 2017). Il est vrai que depuis le déclin de la linguistique appliquée dans les années 1970, d'autres espaces de recherche se sont ouverts notamment sur les interactions et sur l'interculturalité, ayant effectivement contribué à l'émergence de nouveaux enjeux ne relevant pas exclusivement des théories linguistiques concernant la description de la langue. Si notre champ de référence paraît s'écarter de ce qui constituait son cœur de recherche, cela s'explique entre autres par son histoire et par sa prise de distance progressive vis-à-vis des sciences du langage qui n'ont jamais pu répondre de manière affirmée et unanime à la question : doit-on faire de la grammaire en classe de langue ?

Même si notre étude ne répond pas à cette question, elle montre néanmoins que l'enseignement grammatical est une composante attestée de la classe de français langue étrangère (Fougerouse, 2001). C'est pourquoi, il semble nécessaire, encore aujourd'hui, d'examiner l'activité grammaticale de la classe de langue en y intégrant, selon les préconisations de B. Schneuwly, « l'objet – les savoirs – que travaillent les enseignants et [l]es outils qu'ils utilisent pour les transmettre » (2015, p. 29). De plus, si les nouveaux modèles de la professionnalité enseignante prônent le développement des compétences d'ajustements et d'adaptabilité à ce qui émerge dans le face-à-face de la classe (Verhoeven, 2018), il est alors important de s'intéresser aux compétences de transmission de l'enseignant et à sa maîtrise des connaissances disciplinaires afin qu'il réagisse au mieux à ce qui survient.

Etant donné l'importance de la catégorie verbale dans la maîtrise de la langue française, l'objectif de notre recherche a été de procéder à une analyse des pratiques grammaticales liées à la transposition et à la transmission des caractéristiques formelles et sémantiques du verbe, chez trois enseignantes de FLE expérimentées. Indépendamment d'un volet descriptif visant à contextualiser l'enseignement du verbe en FLE (cf. chapitres 6 et 7), il s'est agi de mettre au jour les obstacles et tensions rencontrés par les enseignantes (cf. chapitres 8 et 9). Au vu du caractère situé de la recherche et de l'analyse qualitative appliquée aux données recueillies, précisons qu'il n'est pas possible de généraliser les constats formulés.

Nous avons d'abord fait émerger, par le biais des synopsis, la trame ternaire de l'*unité didactique* actualisant l'enseignement de temps verbaux (cf. chapitre 7, p. 160). En nous focalisant ensuite sur l'étape centrale de l'apport d'informations grammaticales (à l'intérieur de la phase de

systematisation), nous avons examiné le traitement de la morphologie verbale (cf. chapitre 8 p. 185) et des emplois du temps verbal (cf. chapitre 9 p. 209), ces deux dimensions émergeant clairement de la pratique grammaticale des enseignantes.

Il en ressort que la morphologie verbale est traitée de manière traditionnelle en ce que non seulement les régularités orales et écrites du système verbal ne sont pas exploitées par les enseignantes mais aussi en ce que les éléments constitutifs de la forme verbale sont uniquement exploités sous le prisme de l'orthographe. Les variations lexicales du verbe constituent un enjeu didactique de taille pour deux des enseignantes observées ; nous avons effectivement montré que leurs gestes didactiques – la mise en œuvre d'un dispositif et la régulation d'une contribution apprenante – sont sous-étayants et ne permettent donc pas à l'étudiant d'engendrer les bases allomorphiques.

Pour ce qui est des emplois du temps verbal, l'analyse de séquences interactionnelles a révélé que la gestion de la métalangue était au cœur d'une pratique grammaticale à haut risque (Cicurel, 2007a), ce qui fait entre autres écho à ce que déclare R. Fouillet : « la description de la langue dans les manuels sur lesquels s'appuient les enseignants est un enjeu majeur de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère » (2018, p. 67). La particularité de l'enseignement du français à un public d'étudiants multilingues réside dans la nécessaire intercompréhension des mots permettant la description de la langue-cible. A moins d'avoir recours à une terminologie commune (Willems, 1999) ou à une langue passerelle, la métalangue utilisée relève de la langue-cible elle-même, ce qui n'est pas sans difficulté tant pour les enseignants qui sont chargés de la rendre « consommable » (Beacco, 2010a) que pour les apprenants étrangers qui doivent la *digérer* (si nous filons la métaphore). Outre la complexité sémiotique du discours grammatical issu du manuel pédagogique, la gestion des verbalisations métalinguistiques des apprenants constitue également un défi didactique et interactionnel pour l'enseignement.

Questionnements suite à la recherche effectuée

La formation des enseignants

Ayant pour objet l'enseignement grammatical, notre recherche a nécessairement dévoilé les savoirs des enseignantes sur la langue qu'elles enseignent. Certes « la professionnalité d'un enseignant de français n'est ni celle d'un linguiste, ni celle d'un grammairien » (Boutet, 2005, p. 68) mais nous rejoignons les propos de M.-A. Camussi-Ni et A. Coatéval qui mettent en avant une compétence paradoxale de l'enseignant de FLE :

si l'enseignant doit maîtriser la description de la langue, celle-ci ne peut faire l'objet d'un enseignement en tant que tel. En effet, son objectif ultime n'est pas l'acquisition d'une compétence d'analyse mais d'une pratique de la langue. Aussi l'enseignant doit-il rendre implicite dans ses progressions didactiques l'analyse explicite d'un système qu'il maîtrise. (2013, p. 5)

Notre analyse a montré que les pratiques grammaticales de Céline et de Géraldine visent une exhaustivité didactique dans l'exposition du système verbal au détriment d'une optimisation raisonnée, ce qui suscite parfois leur découragement face aux connaissances enseignées peu réinvesties par les étudiants. Selon nous, cette exhaustivité reflète une maîtrise réduite et limitée du système verbal. De plus, les enseignantes remettent en cause la densité des contenus prescrits par rapport au temps d'enseignement disponible. Dès lors une meilleure connaissance du système verbal axé sur les régularités permettrait de rapprocher le temps de l'enseignement du temps de l'apprentissage.

La formation a donc un rôle à jouer pour aider le (futur) enseignant de FLE à opérer une transposition efficiente des caractéristiques formelles et sémantiques de la catégorie verbale. Indépendamment d'un apport de connaissances sur le fonctionnement du système verbal et sur les démarches grammaticales favorisant un apprentissage raisonné, il nous semble que la mise au jour des éléments constitutifs du répertoire didactique (Cicurel, 2011b) et particulièrement de ce qui relève du vécu d'apprenant est fondamental. En effet, la focalisation orthographique des enseignantes observées peut s'expliquer par des représentations qui découlent de leur passé d'élève du FL1 : décliner un verbe sur l'axe paradigmatique, épeler une terminaison ou attirer l'attention des apprenants sur des particularités lexico-orthographiques, sont des vestiges de cette grammaire scolaire. La formation peut déconstruire ces représentations afin que les enseignants puissent adapter leur enseignement du système verbal aux besoins des apprenants de FLE.

Remarques méthodologiques

D'un point de vue méthodologique, l'autoconfrontation pose la question de la réception des discours enseignants dans le cadre d'une recherche qui s'intéresse à la transmission de savoirs grammaticaux : « peut-on accéder aux normes et aux savoirs par la médiation du langage en recueillant ce que les agents disent de leur action ? » (Crinon & Muller, 2018, p. 9). Nous avons fait le choix dans le cadre de la présente recherche de ne pas informer les informatrices de notre objet d'étude – le verbe – afin de ne pas orienter leur action didactique et de ne pas mettre à mal leur posture enseignante du point de vue de leurs connaissances grammaticales. Dès lors, les verbalisations des enseignantes se sont souvent et spontanément orientées vers leur relation avec les étudiants ; l'objet-même de ce qui les unit – la langue – s'est avéré peu questionné et remis en cause, excepté lorsqu'il s'agit des transpositions proposées par le matériel pédagogique. Comme le mentionnent J. Crinon et C. Delarue-Breton, « le savoir, relégué à l'arrière-plan, n'est que très peu mis en avant pour mieux comprendre et prendre en charge les obstacles susceptibles d'entraver [son] appropriation par les élèves » (2018, p. 26). Par conséquent, si nous avions annoncé le thème de notre recherche avec davantage de précision, nous aurions pu interroger

plus finement les enseignantes sur ce qu'elles se voyaient faire en classe, ce qui aurait permis d'approfondir le champ représentationnel des enseignantes vis-à-vis des caractéristiques du verbe enseignées et des choix didactiques opérés en classe.

Dans le prolongement de ces considérations, notre analyse ne s'est pas penchée sur les (trans)formations liées au processus de la recherche chez les enseignantes-participantes. Nous aurions pu alors faire nôtre le questionnement de J. Crinon et A. Muller : « en quoi ces recherches sont-elles formatrices en elles-mêmes, dans la mesure où, d'une manière ou d'une autre, à travers les dispositifs de recueil de données, elles favorisent inévitablement la réflexivité des agents éducatifs qui y participent ? » (2018, p. 12). Etant donné la visée intrinsèquement (trans)formative de l'autoconfrontation, il aurait été intéressant, d'un point de vue épistémologique, de repérer dans les verbalisations enseignantes, des traces discursives indiquant des prises de conscience ou des projections vis-à-vis de leurs pratiques grammaticales et de l'objet enseigné : sur quelles dimensions portent ces traces ? Eclairent-elles la compréhension des phénomènes didactiques en jeu ?

Enfin, pour ce qui est des gestes didactiques, de la même manière que nous avons répertorié les caractéristiques institutionnalisées du verbe (cf. point 7.4.1 p.172), il aurait été pertinent d'approfondir l'étude des régulations opérées par les enseignantes et ainsi déplacer notre regard sur les obstacles rencontrés par les étudiants. Dans le cadre de la présente recherche, nous nous sommes concentrée sur les obstacles du côté de l'enseignant, d'où l'analyse d'un geste régulateur sous-étayant dans la mise au jour par l'étudiant de la base longue d'un verbe (cf. point 8.2.2.2 p. 196). Cet inventaire des difficultés étudiantes contribuerait à informer les enseignants des points de tension dans l'apprentissage des caractéristiques du verbe, ce qui favoriserait ainsi leur médiation didactique.

Perspectives de recherche

Plusieurs perspectives de recherche permettraient d'ouvrir les conclusions de cette étude. A la suite des préconisations formulées (cf. chapitre 10), nous pourrions élaborer une expérimentation qui vise dans un premier temps, à outiller des enseignants, en formation initiale ou continue, par des connaissances linguistiques et didactiques raisonnées sur le système verbal français telles que les formes-clés pour extraire la base verbale (Le Goffic, 1997), la logique verbo-désinentielle d'une part et d'autre part, le développement d'une démarche inductive qui favorise l'observation des formes verbales à partir d'un support textuel, en encourageant le recours aux indices co(n)textuels. Il s'agirait dans un second temps, de mesurer les effets de cette implémentation sur les performances langagières des apprenants.

Par ailleurs, dans une perspective comparative, si nous faisons l'hypothèse que la tradition didactique se maintient entre autres par la reproduction des modes

d'enseignement/apprentissage vécus par l'enseignant durant sa scolarité, alors il serait intéressant de confronter les pratiques grammaticales des enseignantes de la présente recherche, scolarisées en FL1, avec celles d'enseignants de FLE scolarisés dans une langue autre, afin d'identifier si le vécu apprenant constitue une variable ou non dans l'enseignement des caractéristiques du verbe.

Bibliographie

- Abou Samra, M., Abouzaid, M., Bruley, C., Laurens, V., & Trevisiol, P. (2018). Former à une approche inductive de l'enseignement de la grammaire. : Quelle appropriation par les étudiants futurs enseignants de FLE? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.2673>
- Abry, D., & Chalaron, M.-L. (1997). *La grammaire des premiers temps* (Vol. 1). Presses universitaires de Grenoble.
- Aeby-Daghé, S., & Dolz, J. (2008). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In D. Bucheton & O. Dezutter (Éd.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (De Boeck Supérieur, p. 83-105).
- Agren, M. (2005). La morphologie du nombre dans le syntagme verbal en français L2 écrit. L'accord de la 3e personne du pluriel. In J. Granfeldt & S. Schlyter (Éd.), *Acquisition et production de la morphologie flexionnelle* (p. 131-150).
- Aguilar Rio, J.-I., Brudermann, C., & Leclère, M. (2014). Complexité, diversité et spécificité : Contextes et pratiques en didactique des langues et des cultures. In Jose Ignacio Aguilar Rio, C. Brudermann, & M. Leclère (Éd.), *Langues, cultures et pratiques en contexte : Interrogations didactiques*. Riveneuve.
- Aguilar Rio, J.- I. (2012). L'étude de la cognition enseignante à travers l'auto-confrontation : Problématiques de recherche et précautions méthodologiques. In V. Bigot & L. Cadet (Éd.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe : Enjeux théoriques et enjeux de formation* (Riveneuve, p. 61-73).
- Albero, B. (2010). L'étude de cas : Une modalité d'enquête difficile à cerner. In B. Albero & N. Poteaux, *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Etude de cas* (p. 15-25). Les éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : L'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 85-93. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2866>
- Altet, M., Bru, M., & Blanchard-Laville, C. (2012). Les pratiques enseignantes, leurs processus de fonctionnement : Un objet pour les sciences de l'éducation. In M. Altet, M. Bru, & C. Blanchard-Laville (Éd.), *Observer les pratiques enseignantes* (L'Harmattan, p. 9-26).
- Amigues, R., Faita, D., & Saujat, F. (2004). L'autoconfrontation croisée : Une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 469, 41-44.
- Amigues, R., & Lataillade, G. (2007). *Le travail partagé des enseignants : Rôle des prescriptions et dynamiques de l'activité enseignante*. Congrès international AREF 2007 Actualité de recherche en éducation et formation, Strasbourg Université Louis Pasteur.

- Andersen, R. W. (1991). Developmental sequences : The emergence of aspect markers in second language acquisition. In *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories* (p. 305-324). John Benjamins.
- Angoujard, A. (1996). Maîtrise des formes verbales : Problèmes d'apprentissage, stratégies d'enseignement du CE1 au CM2. *Repères*, 14, 183-200.
- Arborio, A.-M., Fournier, P., & De Singly, F. (2015). *L'observation directe*. http://res.banq.qc.ca/login?url=http://www.numilog.com/bibliotheque/bnquebec/fiche_livre.asp?idprod=783209
- Ayoun, D. (2001). The role of negative and positive feedback in the second language acquisition of passé composé and imparfait. *Modern Language Journal*, 85, 226-243.
- Bange, P. (1992). A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1, 53-85.
- Bange, P. (2002). L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère. In *Discours, action et appropriation des langues* (p. 21-36). Presses Sorbonne Nouvelle.
- Barbazan, M. (2006). *Le temps verbal : Dimensions linguistiques et psycholinguistiques*. Presses universitaires du Mirail.
- Barbazan, M. (2010). Modèles explicatifs, modèles prédictifs : Pour une interaction effective entre linguistique et cognition. *Cahiers Chronos*, 21, 25-43.
- Barceló, G. J., & Bres, J. (2006). *Les temps de l'indicatif en français*. Ophrys.
- Barth, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Retz.
- Bartning, I., & Schlyter, S. (2004). Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *Journal of French Language Studies*, 14, 281-299.
- Bassano, D. (2008). Acquisition du langage et grammaticalisation : Le développement pour les noms et les verbes en français. In F. Labrell & G. Chasseigne (Éd.), *Aspects du développement conceptuel et langagier* (p. 17-50). Publibook Université.
- Bassano, D. (2010). L'acquisition des verbes en français: Un exemple de l'interface lexicale/grammaire. *Synergies France*, 6, 27-39.
- Bates, E. (1999). On the emergence of grammar from the lexicon. In *The emergence of language*. Laurence Erlbaum.
- Bautier, E. (2006). Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves : Une analyse de pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées. *Recherche & formation*, 51, 105-118. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.497>
- Bautier, E., & Bucheton, D. (1997). Les pratiques socio-langagières dans la classe de français ? Quels enjeux ? Quelles démarches ? *Repères*, 15(1), 11-25. <https://doi.org/10.3406/reper.1997.2208>
- Beacco, J.-C. (1997). Grammaires excentriques et cultures métalinguistiques. *Linx*, 36(1), 131-137. <https://doi.org/10.3406/linx.1997.1461>
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Didier.
- Beacco, J.-C. (Éd.). (2008). *Niveau A2 pour le français : (Utilisateur/apprenant élémentaire) ; niveau intermédiaire ; [un référentiel]*. Didier.

- Beacco, J.-C. (2010a). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Didier.
- Beacco, J.-C. (2010b). Tâches, compétences de communication et compétences formelles. *Synergies Brésil*, 1, 97-105.
- Beacco, J.-C. (Éd.). (2011). *Niveau B1 pour le français : (Utilisateur/apprenant indépendant) ; niveau seuil ; [un référentiel]*. Didier.
- Beacco, J.-C. (2014). Les circulations des savoirs grammaticaux dans l'enseignement/apprentissage du français comme langue étrangère. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 55, 18-29.
- Beacco, J.-C. (2017, octobre 13). *Discours d'introduction*. Les journées du groupe Grammaires et contextualisations (GRAC), Paris Sorbonne Nouvelle.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. De Boeck Université-Bruxelles.
- Béguelin, M.-J. (1990). Conscience du sujet parlant et savoir du linguiste. In R. Liver, I. Werlen, & P. Wundeli, *Sprachtheorie and Theorie der Sprache. Festschrifts Rudolf Engler*. Gunter Narr.
- Béguelin, M.-J. (Éd.). (2000). *De la phrase aux énoncés : Grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. De Boeck.
- Bento, M. (2014). Les auteurs de manuels : Transpositeurs à l'interface entre savoirs savants et savoirs à enseigner. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 55, 106-119.
- Bento, M. (2015). Manuels de français langue étrangère et pratiques des enseignants. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.739>
- Benveniste, É. (1966). Catégories de pensée et catégories de langue. In *Problèmes de linguistique générale*, 1 (p. 63-74). Gallimard.
- Bernié, J.-P. (2008). Discussion générale. Le travail sur le geste professionnel : À la recherche du chaînon manquant. In D. Bucheton & O. Dezutter (Éd.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation* (De Boeck Supérieur, p. 237-245).
- Besse, H. (1970). Problèmes de sens dans l'enseignement d'une langue étrangère. *Langue française*, 8(1), 62-77. <https://doi.org/10.3406/lfr.1970.5528>
- Besse, H. (1980). Métalangages et apprentissage d'une langue étrangère. *Langue française*, 47, 115-128.
- Besse, H. (1987). Documents authentiques et enseignement/apprentissage de la grammaire d'une langue étrangère. In J. Cortes (Éd.), *Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues* (p. 183-214). Didier.
- Besse, H. (1989). De la relative rationalité des discours sur l'enseignement/apprentissage des langues. *Langue française*, 82(1), 28-43. <https://doi.org/10.3406/lfr.1989.6379>
- Besse, H. (2016). Pour un enseignement/ apprentissage contextualisé de la « grammaire » du français langue étrangère. *Carnets*, 8. <https://doi.org/10.4000/carnets.1858>
- Besse, H., & Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactiques des langues*. Didier.

- Bigot, V., & Cadet, L. (2011). *Discours d'enseignants sur leur action en classe enjeux théoriques et enjeux de formation*. Riveneuve éd.
- Bigot, V., & Cicurel, F. (2005). Les interactions en classe : Contextes, ressources, enjeux. *Le français dans le monde. Recherches et applications, Numéro spécial*, 4-7.
- Blanchard-Laville, C. (Éd.). (2003). *Une séance de cours ordinaire : « Mélanie tiens passe au tableau... »* Harmattan.
- Blanche-Benveniste, C. (1981). *Ce qu'on écrit, c'est la langue du Dimanche*.
- Blanche-Benveniste, C. (1993). Faire des phrases. *Le français aujourd'hui*, 101, 7-15.
- Blanche-Benveniste, C. (2002a). L'écriture non réductible au rôle de « code ». *TRANEL*, 58, 61-75.
- Blanche-Benveniste, C. (2002b). Structure et exploitation de la conjugaison des verbes en français contemporain. *Le français aujourd'hui*, 139(4), 11. <https://doi.org/10.3917/lfa.139.0011>
- Blanche-Benveniste, C. (2008). *Un hommage à Aurélien SAUVAGEOT pour le vingtième anniversaire de sa disparition (non publié)*.
- Blanche-Benveniste, C. (2010). *Approches de la langue parlée en français*. Ophrys.
- Blanche-Benveniste, C., & Adam, J.-P. (1999). La conjugaison des verbes : Virtuelle, attestée, déficiente. *Recherches sur le français parlé*, 15, 87-112.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'entretien* (Armand Colin).
- Blanchet, P. (2011). Nécessité d'une réflexion épistémologique. In P. Blanchet & P. Chardenet, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (Editions des archives contemporaines, p. 9-19).
- Blaser, C. (2009). Le synopsis : Un outil méthodologique pour comprendre la pratique enseignante. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 117. <https://doi.org/10.7202/1017491ar>
- Bonami, O., & Boyé, G. (2003). Supplétion et classes flexionnelles. *Langages*, 37(152), 102-126. <https://doi.org/10.3406/lgge.2003.2441>
- Bonami, O., Boyé, G., Giraud, H., & Voga, M. (2008). Quels verbes sont réguliers en français ? *Congrès Mondial de Linguistique Française 2008*. Congrès Mondial de Linguistique Française 2008, Paris, France. <https://doi.org/10.1051/cmlf08186>
- Bonnal, K. (2016). *L'orthographe telle qu'elle s'enseigne : Pratiques d'enseignement de l'accord sujet-verbe observées à la fin de l'école primaire*. Toulouse le Mirail - Toulouse II.
- Boroditsky, L. (2009). How does our language shape the way we think ? *Edge*.
- Boroditsky, L., Fuhman, O., & McCormick, K. (2011). Do English and Mandarin speakers think about time differently ? *Cognition*, 118, 123-129.
- Boutet, J. (2005). Pour une activité réflexive sur la langue. *Le français aujourd'hui*, 148, 65-74.
- Bouvier, B. (2003). Chinois et français : Quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent. *Etudes de linguistique appliquée*, 132(4), 399-414.
- Boyé, G. (2000). *Problèmes de morpho-phonologie verbale en français, en espagnol et en italien*. Université Paris Diderot - Paris VII.

- Boyé, G. (2011). Régularités et classes flexionnelles dans la conjugaison du français. In M. Roché, G. Boyé, N. Hathout, S. Lignon, & M. Plénat, *Des unités morphologiques au lexique* (Hermes Science / Lavoisier, p. 41-68).
- Brissaud, C., Cogis, D., & Jaffré, J.-P. (2013). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Hatier.
- Bronckart, J.-P. (2004). Le travail comme agir et la formation par l'analyse du travail. In J.-P. Bronckart, E. Bulea, L. Filliettaz, I. Fristalon, I. Plazaola Giger, & F. Revaz, *Agir et discours en situation de travail* (Vol. 103, p. 87-100). Université de Genève.
- Bronckart, J.-P., & Plazaola Giger, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, 35-58.
- Brousseau, G. (1978). L'observation des activités didactiques. *Revue française de pédagogie*, 45(1), 129-139. <https://doi.org/10.3406/rfp.1978.1669>
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : Des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 63-73. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2864>
- Bruley, C. (2010). Quel enseignement des verbes en didactique du français langue étrangère? *Synergies France*, 6, 51-59.
- Bruley, C. (2015). Approche sémantique de la grammaire : Qu'en est-il aujourd'hui en français langue étrangère? *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 57, 28-37.
- Bruner, J. S., Deleau, M., & Michel, J. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Presses Universitaires de France.
- Brunet, E. (s.d.). *Liste de fréquence EDUSCOL*. Consulté 4 février 2019, à l'adresse http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/36/3/mots_nature_frequence_124997_292363.pdf
- Bucheton, D. (2008). Préambule. Les gestes professionnels : Petite hisotire d'une approche didactique nouvelle. In D. Bucheton & O. Dezutter, *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (De Boeck Supérieur, p. 7-14).
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : Des gestes professionnels ajustés*. Octarès.
- Bucheton, D., Brunet, L., & Liria, A. (2005). Les gestes professionnels des enseignants : Une architecture de gestes complexes. *Actes du 5e Colloque international « Recherche et formation : Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences »*.
- Bucheton, D., & Dezutter, O. (Éd.). (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : Un défi pour la recherche et la formation* (1. éd). De Boeck.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et didactique*, 3(3), 29-48.
- Calvet, L.-J., & Dumont, P. (Éd.). (1999). *L'enquête sociolinguistique*. L'Harmattan.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue* (Didier).
- Campus France. (2016). *L'essentiel des chiffres-clés n°10*. http://ressources.campusfrance.org/publi_institu/etude_prospect/chiffres_cles/fr/chiffres_cles_n10_essentiel.pdf

- Camussi-Ni, M.-A., & Coatéval, A. (2013). *Comprendre la grammaire : Une grammaire à l'épreuve de la didactique du FLE*. Presses universitaires de Grenoble.
- Cappeau, P., & Roubaud, M.-N. (2005). *Enseigner les outils de la langue avec les productions d'élèves : Cycles 2 et 3*. Bordas/Sejer.
- Cappeau, P., & Roubaud, M.-N. (2018). *Regards linguistiques sur les textes d'élèves (de 5 à 12 ans)*. Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Catach, N. (2011). *L'orthographe* (10 ed). Presses Univ. de France.
- Cefai, D. (2010). Introduction—L'engagement ethnographique. In D. Cefai (Éd.), *L'engagement ethnographique* (Editions de l'Ecole des hautes études en sciences sociales, p. 7-21).
- Centre de recherche pour un trésor de la langue française (Nancy). (1971). *Dictionnaire des fréquences : Vocabulaire littéraire des XIX et XX siècles. II, Table des fréquences décroissantes*. Klincksieck.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Hachette.
- Charaudeau, P. (2001). De l'enseignement d'une grammaire du sens. *Le français aujourd'hui*, 4(135), 20-30.
- Charmillot, M., & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : Clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives, Hors série*(3), 126-139.
- Chartrand, S. (1995). Enseigner la grammaire autrement : Animer une démarche active de découverte. *Québec français*, 99, 32-34.
- Chartrand, S. (1997). Les composantes d'une grammaire du texte. *Québec français*, 104, 42-45.
- Chartrand, S. (2012). Utiliser une terminologie rigoureuse et cohérente pour parler de la langue. *La revue web sur la valorisation du français en milieu collégial*, 17(2).
- Chartrand, S. (2016). *Mieux enseigner la grammaire : Pistes didactiques et activités pour la classe*.
- Chauvin, S., & Jounin, N. (2012). L'observation directe. In S. Paugam (Éd.), *L'enquête sociologique* (Presses universitaires de France, p. 143-165).
- Chervel, A. (1977). *et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français : Histoire de la grammaire scolaire*. Payot.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*. Retz.
- Chervel, A. (2008). *L'orthographe en crise à l'école : Et si l'histoire montrait le chemin ?* Retz.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- Chiss, J.-L. (2002). Débats dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire. *Cahiers de l'ILSL*, 13, 5-16.
- Chiss, J.-L. (2016). Entretien avec Jean-Louis Chiss. In D. Handani Kadri (Éd.), *Voies multiples de la didactique du français : Entretiens avec Suzanne Chartrand, Jean-Louis Chiss et Claude Germain* (p. 81-122).
- Chiss, J.-L., & David, J. (1992). Débats idéologiques et problèmes théoriques : Quel traitement de l'orthographe ? *Langue française*, 95(1), 6-26. <https://doi.org/10.3406/lfr.1992.5769>

- Chiss, J.-L., & Meleuc, S. (2001). Présentation. *Le français aujourd'hui*, 135(4), 3. <https://doi.org/10.3917/lfa.135.0003>
- Chnane-Davin, F., & Cuq, J.-P. (2008). Présentation. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 44, 4-6.
- Chollet, I., & Robert, J. M. (2007). *Les verbes et leurs prépositions : Précis*. CLE International.
- Chomsky, N. (1955). *The logical structure of linguistic theory*. Cambridge MA.
- Cicurel, F. (1985). *Parole sur parole ou Le métalangage dans la classe de langue*. Cle international.
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16.
- Cicurel, F. (2007a). L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ? In *Paroles de praticiens et description de l'activité* (p. 15-36). De Boeck Supérieur.
- Cicurel, F. (2007b). Une grammaire de l'agir professoral. In M. Charolles, P. Le Goffic, & C. Blanche-Benveniste (Éd.), *Parcours de la phrase : Mélanges offerts à Pierre Le Goffic* (p. 213-225). Ophrys.
- Cicurel, F. (2011a). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : Une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques*, 149-150, 41-55. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1693>
- Cicurel, F. (2011b). *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe*. Didier.
- Cicurel, F. (2013). L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du « soi ». *Synergies Pays Scandinaves*, 8, 19-33.
- Cicurel, F. (2015a). Une vision de la « fabrique de la parole » en cours de langue à travers des verbalisations d'enseignants : Genres et normes interactionnels. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.693>
- Cicurel, F. (2015b). Vers une conceptualisation de l'action en didactique des langues. *Le français aujourd'hui*, 1(188), 41-52. <https://doi.org/10.3917/lfa.188.0041>
- Cicurel, F., & Rivière, V. (2008). De l'interaction en classe à l'action revêue : Le clair-obscur de l'action enseignante. In L. Filiettaz & M. L. Schubauer-Leoni, *Processus interactionnels et situations éducatives* (p. 255-273). Diffusion] Cairn.info.
- Clanet, J., & Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : Éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1(3), 4. <https://doi.org/10.7202/1012560ar>
- Clot, Y. (2000). *La fonction psychologique du travail*. Presses universitaires de France.
- Clot, Y., & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, 68(4), 289. <https://doi.org/10.3917/th.684.0289>
- Combettes, B. (1993). Grammaire de phrase, grammaire de texte : Le cas des progressions thématiques. *Pratiques*, 77(1), 43-57. <https://doi.org/10.3406/prati.1993.1683>
- Combettes, B. (2000). Phrase, texte, discours : Quels cadres pour l'étude de la langue ? *Pratiques*, 107(1), 221-228. <https://doi.org/10.3406/prati.2000.1903>
- Combettes, B. (2011). Phrase et proposition. Histoire et évolution de deux notions grammaticales. *Le français aujourd'hui*, 2(173), 11-20.

- Combettes, B., & Lagarde, J.-P. (1982). Un nouvel esprit grammatical. *Pratiques*, 33, 13-49.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Cortier, C. (2006). De quelques enjeux et usages historiques du Français fondamental. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 36, 9-12.
- Coste, D. (1985). Métalangages, activité métalinguistique et enseignement /apprentissage d'une langue étrangère. *Documentation et Recherche en Linguistique*, 32(1), 63-92. <https://doi.org/10.3406/drlav.1985.1022>
- Courtilon, J. (1985). Pour une grammaire notionnelle. *Langue française*, 68(1), 32-47. <https://doi.org/10.3406/lfr.1985.6353>
- Courtilon, J. (1995). L'unité didactique. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, n° spécial janvier, 109-120.
- Courtilon, J. (2001). La mise en oeuvre de la « grammaire du sens » dans l'approche communicative. Analyse de grammaires et de manuels. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 2(122), 153-164.
- Courtilon, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Hachette.
- Crinon, J., & Delarue-Breton, C. (2018). Normes et valeurs dans le discours des enseignants du primaire : Entre pluralité et contradictions internes. *Recherche & Formation*, 88, 17-32.
- Crinon, J., & Muller, A. (2018). Savoirs et normes pour enseigner. *Recherche & Formation*, 88, 9-16.
- Csécsy, M. (1970). Grammaire française et enseignement du français aux étrangers. *Langue française*, 8, 98-106.
- Culioli, A. (1968). La formalisation en linguistique. *Cahiers pour l'analyse*, 9, 106-117.
- Cuq, J.-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Didier.
- Cuq, J.-P. (Éd.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Impr). CLE International.
- Dabène, L. (1984). Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue. *Etudes de linguistique appliquée*, 55, 39-47.
- Damar, M.-E. (2009). *Pour une linguistique applicable : L'exemple du subjonctif en FLE*. P.I.E. Peter Lang.
- Damourette, J., & Pichon, E. (1951). *Des mots à la pensée : Essai de grammaire de la langue française*. Ed. D'Artrey.
- David, J., & Laborde-Milaa, I. (2002). Présentation. *Le français aujourd'hui*, 139(4), 3. <https://doi.org/10.3917/lfa.139.0003>
- David, J., & Renvoisé, C. (2010). La morphologie verbale : Repérer les complexités et les régularités. *Synergies France*, 6, 61-75.
- De Pietro, J.-F. (2009). Pratiques métalangagières et émergence d'une posture « grammaticale ». In J. Dolz & C. Simard (Éd.), *Pratiques d'enseignement grammatical : Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (p. 15-47). Les Press de l'Université Laval.

- De Saussure, L. (1998). L'approche référentielle : De Beauzée à Reichenbach. In J. Moeschler & J. Jayez (Éd.), *Le temps des événements : Pragmatique de la référence temporelle* (p. 19-43). Editions Kimé.
- Delbart, A.-R. (1997). Par delà les nuages de la terminologie. Quel métalangage au service de l'enseignement/ apprentissage des langues ? *Linx*, 37(2), 55-65. <https://doi.org/10.3406/linx.1997.1485>
- Demaizière, F., & Narcy-Combes, J.-P. (2007). Du positionnement épistémologique aux données de terrain. *Les Cahiers de l'Acedle*, 4, 1-20.
- Demazière, D. (2012). L'entretien de recherche et ses conditions de réalisation. Variété des sujets enquêtés et des objets de l'enquête. *Sur le journalisme, About journalism, Sobre jornalismo*, 1(1), 30-39.
- Dolz, J. (1990). *Catégorie verbale et activité langagière. Le fonctionnement des temps du verbe dans les textes écrits des enfants catalans*. Université de Genève.
- Dolz, J. (1998). Activités métalangagières et enseignement du français. In J. Dolz & J.-C. Meyer, *Activités métalangagières et enseignement du français* (p. 7-19). Peter Lang.
- Dolz, J., & Gagnon, R. (2016). Des outils pour saisir la complexité des objets à enseigner et des pratiques d'enseignement et de formation. In V. Lussi Borer & L. Ria, *Apprendre à enseigner* (p. 107-123). Presses Universitaires de France.
- Dolz, J., Laurens, V., & Silva-Hardmeyer, C. (2018). Les formes sociales de travail dans la formation à l'enseignement de la production écrite. In J. Dolz & R. Gagnon (Éd.), *Former à enseigner la production écrite*. Presses universitaires du Septentrion.
- Dolz, J., & Toulou, S. (2008). De la macrostructure de la séquence d'enseignement du texte d'opinion à l'analyse des interactions didactiques. *Travail et formation en éducation [en ligne]*, 1, 1-28.
- Dorier, J.-L. (2010). L'analyse a priori : Un outil pour la formation d'enseignants—Exemple d'un jeu issu des manuels suisses romands de première année primaire. *Actes du XXXVIe colloque international des formateurs de professeurs des écoles en mathématiques*. L'enseignement des mathématiques à l'école : où est le problème, Auch.
- Dubois, J. (1967). *Grammaire structurale du français : Le verbe*. Librairie Larousse.
- Dubois, J. (Éd.). (2012). *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage : [Les notions et les termes fondamentaux, pour découvrir et comprendre, le fonctionnement et l'évolution du langage]*. Larousse.
- Dubois, M., Kamber, A., & Skupien Dekens, C. (2013). Être et avoir été : L'accord du participe passé par des apprenants de FLE. *Linx*, 68-69, 115-133.
- Ducrot, O., & Todorov, T. (1989). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Éd. du Seuil.
- Durat, L., & Kern, D. (2019). Accompagner la réflexivité sur l'expérience : Une médiation cognitive et socio-affective vers l'apprentissage. *Activites*, 16, 1-26. <https://doi.org/10.4000/activites.4027>
- Eaquals. (2015). *Inventaire linguistique des contenus-clés des niveaux du CECRL*. https://www.eaquals.org/wp-content/uploads/Inventaire_ONLINE_full.pdf

- Erlich, S., Brillant, C., & Antier, M. (2015). *Totem 3 B1 Cahier d'activités* (Hachette FLE).
- Faingold, N. (1996). Du stagiaire à l'expert : Construire les compétences professionnelles. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels* (p. 137-152).
- Faïta, D. (2007). L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité. *Activites, 04(2)*. <https://doi.org/10.4000/activites.1660>
- Faïta, D., & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *D.E.L.T.A., 1(19)*, 123-154.
- Falardeau, E., & Simard, D. (2011). L'étude du rapport à la culture dans les pratiques enseignantes : Le synopsis comme outil de réduction et d'organisation des données. *Recherches qualitatives, 30(2)*, 96-121.
- Faure, P. (2014). « Réinventer l'enseignement de la grammaire en LANSAD : Application à l'anglais pour la santé. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT, Vol. XXXIII N° 3*, 87-106. <https://doi.org/10.4000/apliut.4923>
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte : Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite* (1re éd). Presses universitaires de France.
- Fayol, M. (2006). L'orthographe et son apprentissage. In *Les journées de l'ONL, Enseigner la langue : Orthographe et grammaire* (p. 53-74). <file:///C:/Users/No%C3%A9mie%20Gu%C3%A9rif/Downloads/Manuscrit%20Actes%202006%20version%20imprim%C3%A9%20juillet%202006-pdf.pdf>
- Fayol, M., & Jaffré, J.-P. (2014). *L'orthographe* (1. éd). Presses Univ. de France.
- Feuillet, J. (2001). Typologie des oppositions aspectuelles. *Linx, 45*, 139-146. <https://doi.org/10.4000/linx.832>
- Florea, L.-S., Fuchs, C., & Mélanie-Becquet, F. (2013). *Dictionnaire des verbes du français actuel constructions, emplois, synonymes*. Éditions Ophrys.
- Fougerouse, M.-C. (2001). L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère. *Ela. Etudes de linguistique appliquée, 2(122)*, 165-178.
- Fouillet, R. (2018). Entre savoir savant et didactisation : Le cas de l'article en français. *Synergies France, 12*, 67-83.
- Fouillet, R., Audras, I., & Coltier, D. (Éd.). (2018). La conceptualisation grammaticale. Histoire, réflexions, pratiques. *Les Cahiers de l'Acedle, 15(1)*.
- Fournier, P., Hatzfeld, N., Lomba, C., & Muller, S. (2008). Introduction Etudier le travail en situation. In A.-M. Arborio, Y. Cohen, P. Fournier, N. Hatzfeld, C. Lomba, & S. Muller (Éd.), *Observer le travail : Histoire, ethnographie, approches combinées* (p. 7-21). La Découverte.
- Fuchs, C. (2015). Le dictionnaire des verbes du français actuel : Un outil pour maîtriser la syntaxe et la sémantique verbale. In *Enseignement/apprentissage du français face aux défis de demain* (p. 154-165). Werset.
- Fuchs, V., & Meleuc, S. (2003). *La communication en français*. Peter Lang.
- Fuchs, V., & Meleuc, S. (2004). *Linguistique française : Français langue étrangère: Vol. Vol. II: Syntaxe, lexique, textualité*. Peter Lang.

- Fugier, P. (2010). Les approches compréhensives et cliniques des entretiens sociologiques. *¿Interrogations? Revue pluridisciplinaire des sciences humaines et sociales*, 11. <http://www.revue-interrogations.org/Les-approches-comprehensives-et>
- Garcia-Debanc, C. (2008). De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte : Trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté. *Pratiques*, 137-138, 39-56. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1151>
- Gardes-Tamine, J. (1982). Introduction à la morphologie, suite... La morphologie flexionnelle : Le verbe. *L'Information Grammaticale*, 13(1), 42-46. <https://doi.org/10.3406/igram.1982.2383>
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition : An introductory course* (3e éd.). Routledge/Taylor and Francis Group.
- Germain, C., & Séguin, H. (1998). *Le point sur la grammaire*. CLE International.
- Gerolimich, S., & Stabarin, I. (2007). Pour une représentation fonctionnelle de la conjugaison française. In *Aspetti della didattica e dell'apprendimento delle lingue straniere : Contributi dei collaboratori del Centro linguistico d'Ateneo, Dipartimento di scienze del linguaggio, dell'interpretazione et della traduzione* (EUT Edizioni Università di Trieste, p. 149-167).
- Gerolimich, S., & Stabarin, I. (2014). Une systématisation de la conjugaison française. Feed-back et remodèlements didactiques. In M.-N. Roubaud & J.-P. Sautot (Éd.), *Le verbe en friche : Approches linguistiques et didactiques* (p. 111-131). P.I.E. Peter Lang.
- Goes, J., & Zamfir, D. (2006). Brève histoire de la grammaire scolaire. *Les Annales de l'Université de Craïova*, 28(1-2), 116-127.
- Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Presses Universitaires de France.
- Gombert, J.-E. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 8, 41-55.
- Gombert, J.-E. (2018). Niveaux de contrôle cognitifs lors des apprentissages linguistiques scolaires : Postface. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.2727>
- Gomila, C., & Ulma, D. (Éd.). (2014). *Le verbe en toute complexité : Acquisition, transversalité et apprentissage*. Harmattan.
- Gosselin, L. (2005). *Temporalité et modalité*. De Boeck.Duculot.
- Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P., & Sauvageot, A. (1964). *L'élaboration du français fondamental, 1er degré* (Didier).
- Gourdet, P. (2009). *L'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire : Le cas du verbe en CE2. Des savoirs à enseigner aux savoirs appris : Un facteur efficient, l'enseignant* (Thèse de doctorat). Université Paris Ouest Nanterre La Défense & Università degli Studi ROMA TRE.
- Gourdet, P., & Laborde, P. (2017). Enseigner la morphologie du verbe autrement. Comment dissocier et travailler marques de personne et de temps ? *Le français aujourd'hui*, 198(3), 79. <https://doi.org/10.3917/lfa.198.0079>
- Gourdet, P., & Roubaud, M.-N. (2016). L'enseignement du verbe à l'école. Des tensions entre enseignants et élèves de CM2. *Pratiques*, 169-170. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3059>
- Gouvard, J.-M. (2004). *Précis de conjugaison*. A. Colin.

- Granget, C. (2005). Développement de l'accord verbal avec un sujet pluriel dans les récits d'apprenants germanophones scolarisés du français. In *Acquisition et production de la morphologie flexionnelles* (Vol. 20, p. 111-123). Université de Lund.
- Griggs, P., Carol, R., & Bange, P. (2002). La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères. *Revue française de linguistique appliquée*, VII(2), 25-38. Cairn.info.
- Guérif, N. (2012). *L'enseignement de la conjugaison en français langue étrangère* [Mémoire]. Angers.
- Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. L'Harmattan.
- Hamez, M.-P., & Pereiro, M. (Éd.). (2018). Grammaire ? Vous avez dit grammaire ? Représentations et pratiques enseignantes. *Les langues modernes*, 3.
- Hawkins, E. (1985). *Awareness of language : An introduction* (Reprint). Univ. Pr.
- Hendrix, L., Housen, A., & Pierrard, M. (2002). Mode d'implémentation de l'instruction grammaticale explicite et appropriation de langues étrangères. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16.
- Hidenobu, A. (2001). Le français entre l'alphabétisation et l'école primaire—La diffusion du français de la Révolution à la loi Guizot. *Enseignement du français au Japon*, 29, 40-50.
- Hopper, P. J. (1979). Aspect and foregrounding in discourse. *Syntax and semantics*, 12, 213-241.
- Huot, H. (2001). *Morphologie : Forme et sens des mots du français*. Colin.
- Jaffré, J.-P. (2005). L'orthographe du français, une exception ? *Le français aujourd'hui*, 1(148), 23-31.
- Jaffré, J.-P., & Brissaud, C. (2006a). Homophonie et hétérographie, un point nodal de l'orthographe. In R. Honvault-Ducrocq (Éd.), *L'orthographe en questions* (p. 145-168). Publications des Universités de Rouen et du Havre.
- Jaffré, J.-P., & Brissaud, C. (2006b). Présentation. *Langue française*, 151(3), 3. <https://doi.org/10.3917/lf.151.0003>
- Kalinowska, I.-M. (2019). Quand une formulette scolaire en chasse une autre ou du bon usage du discours grammatical. « Le masculin l'emporte sur le féminin » ou « le féminin l'emporte sur le masculin » ? *Scolagram*, 5. https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content_page/item/281-formulette
- Kasazian, E. (2017). *Pratiques d'enseignement et descriptions grammaticales des langues étrangères dans le contexte scolaire : Le cas de l'Angleterre*. Sorbonne Nouvelle - Paris 3.
- Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif*. Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales. T. 1 : ...* Colin.
- Lahire, B. (1998). Logiques pratiques : Le « faire » et le « dire sur le faire ». *Recherche & Formation*, 27(1), 15-28. <https://doi.org/10.3406/refor.1998.1471>
- Lallot, J. (1988). Origines et développement de la théorie des parties du discours en Grèce. *Langages*, 23(92), 11-23. <https://doi.org/10.3406/lgge.1988.1996>
- Lantheaume, F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réel : Ruses, petits bonheurs, souffrance. *Education et sociétés*, 19(1), 67-81. <https://doi.org/10.3917/es.019.0067>

- Laparra, M. (2010). Pour un enseignement progressif de l'orthographe dite grammaticale du français : Comment résoudre les contradictions entre les besoins discursifs des scripteurs et les contraintes imposées par le fonctionnement de la langue? *Repères*, 41, 35-46. <https://doi.org/10.4000/reperes.278>
- Laurens, V. (2003). *Présentation et analyse d'un modèle d'unité didactique pour l'enseignement du FLE*. Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3.
- Laurens, V. (2012). Modéliser des séquences en FLE et FLM: Analyse comparée de l'unité didactique et de la séquence didactique. *Le français aujourd'hui*, 176(1), 59. <https://doi.org/10.3917/lfa.176.0059>
- Laurens, V. (2013). *Formation à la méthodologie de l'enseignement du FLE et développement de l'agir enseignant*. Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3.
- Laurens, V. (2014). Conceptions d'unités didactiques en FLE: analyse contrastive d'objets d'enseignement planifiés et d'objets enseignés dans les pratiques d'enseignants novices. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 55, 76-90.
- Le Bougnec, J.-T., & Lopes, M.-J. (2014). *Totem 2 Méthode de français : A2*. Hachette FLE.
- Le Ferrec, L., & Leclère, M. (2015). Les supports au coeur des pratiques en classe de langue. *Les Cahiers de l'Acedle*, 12(2).
- Le Goffic, P. (1997). *Les formes conjuguées du verbe français : Oral et écrit*. Ophrys.
- Le Goffic, P. (2000). *Grammaire de la phrase française*. Hachette.
- Le Querler, N. (2004). Les modalités en français. *Revue belge de philologie et d'histoire*, 82(3), 643-656. <https://doi.org/10.3406/rbph.2004.4850>
- Lebas-Fraczak, L. (2011). Morphèmes grammaticaux et cohérence. *Cahiers du LRL*, 4, 45-63.
- Lebas-Fraczak, L. (2009). Evolution méthodologique en FLE: quelles conséquences pour l'apprentissage de la grammaire? *Actes du colloque international Langues, éducation et interculturalité*, 176-189.
- Leblanc, S., Ria, L., & Veyrunes, P. (2013). Vidéo et analyse in situ des situations d'enseignement et de formation dans le programme du cours d'action. In L. Veillard & A. Tiberghien, *Instrumentation de la recherche en éducation. Le cas du développement d'une base de vidéos de situation d'enseignement et d'apprentissage VISA* (Maison des sciences de l'Homme, p. 63-94).
- Leeman, D. (1994). *Grammaire du verbe français : Des formes au sens : modes, aspects, temps, auxiliaires*. Nathan.
- Leeman, D. (2001). Quand les formes informent : De la grammaire à la sémantique. *Le français aujourd'hui*, 4(135), 11-19.
- Leeman, D. (2002). La construction du sens par la grammaire. *Cahiers de l'ILSL*, 13, 17-36.
- Léon, J. (2003). Proposition, phrase, énoncé dans la grammaire : Parcours historique. *L'Information Grammaticale*, 98(1), 5-16. <https://doi.org/10.3406/igram.2003.2610>
- Leplat, J. (2002). De l'étude de cas à l'analyse de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 4-2. <https://doi.org/10.4000/pistes.3658>

- Lepoivre-Duc, S. (2004). Réalisations de l'accord dans un dialogue didactique : Vers une typologie des prises de position de l'adulte. In A. Rabatel, *Interactions orales en contexte didactique* (p. 203-228). Presses Universitaires de Lyon.
- Lepoivre-Duc, S., & Sautot, J.-P. (2009). La grammaire : Un problème pour les élèves, un problème pour le maître aussi. *Repères*, 39. <https://doi.org/10.4000/reperes.831>
- Lepoivre-Duc, S., & Ulma, D. (2010). Enseigner le verbe en français aujourd'hui : Enjeux et tensions. *Synergies France*, 6, 9-16.
- Lepoivre-Duc, S., & Ulma, D. (2012). 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. In J.-L. Dumortier, J. Van Beveren, & D. Vrydaghs (Éd.), *Curriculum et progression en français : Actes du 11e colloque de l'AirDF (Liège, 26-28 août 2010)* (p. 231-252). Presses universitaires de Namur.
- Leung, Y. (2003). Second vs Third Language Acquisition of Tense and Agreement in French by Vietnamese Monolinguals and Cantonese-English Bilinguals. *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*.
- Leutenegger, F. (2000). Construction d'une « clinique » pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20(2), 209-250.
- Leutenegger, F. (2004). Indices et signes cliniques : Le point de vue de l'observateur. In C. Moro & R. Rickenmann, *Situation éducative et significations*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.moro.2004.01.0271>
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire : Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Peter Lang.
- Leutenegger, F., & Munch, A.-M. (2002). Phénomènes d'éducation et d'instruction : Etude comparative menée au travers de deux institutions contrastées. *Revue française de pédagogie*, 141(1), 111-121. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2919>
- Lopes, M.-J., & Le Bougnec, J.-T. (2015). *Totem 3 méthode de français : B1*. Hachette.
- Lord, M.-A. (2009). Adaptation d'un outil méthodologique pour l'analyse de pratiques enseignantes. *Lidil*, 49, 133-152.
- Maingueneau, D. (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Seuil.
- Maingueneau, D. (2005). Réflexions sur « la grammaire du discours » au collège. *Le français aujourd'hui*, 1(148), 47-54.
- Marchello-Nizia, C. (1979). La notion de « phrase » dans la grammaire. *Langue française*, 41(1), 35-48. <https://doi.org/10.3406/lfr.1979.6144>
- Marchman, V., & Bates, E. (1994). Continuity in lexical and morphological development : A test of the critical mass hypothesis. *Journal of Child Language*, 21, 339-366.
- Martin, R. (1981). Le futur linguistique : Temps linéaire ou temps ramifié ? A propos du futur et du conditionnel français. *Langages*, 15(64), 81-92. <https://doi.org/10.3406/lgge.1981.1886>
- Martinand, J.-L., & Kéradec, H. (2018). Pratiques sociales de référence, et autres concepts. *Economie et management*, 166, 68-73.
- Martinet, A. (1985). *Syntaxe générale*. A. Colin.

- Meleuc, S. (2005). Ecrire le verbe : Propriétés linguistiques et didactisation. In *De la langue au texte. Le verbe dans tous ses états (2)* (p. 49-65). Presses universitaires de Namur.
- Meleuc, S., & Fauchart, N. (1999). *Didactique de la conjugaison : Le verbe « autrement »*. Bertrand-Lacoste.
- Mellet, S. (1988). Temps, mode et aspect : De l'unité des catégories verbales. *L'information Grammaticale*, 38(1), 16-18. <https://doi.org/10.3406/igram.1988.2037>
- Michot, M.-E. (Éd.). (2014). L'acquisition de la morphologie verbale en FLE. *Cahiers AFLS*, 19(1).
- Michot, M.-E., & Pierrard, M. (2016). *L'appariement forme-fonction en FL2 : Le développement de l'emploi des formes verbales du passé et la primauté du marquage de l'aspect*. 1-14.
- Milliaressi, T. (2010). La catégorie de l'aspect en français. *2ème Congrès Mondial de Linguistique Française*, 094. <https://doi.org/10.1051/cmlf/2010197>
- Ministère de l'Education nationale. (2018a). *Programme du cycle 2*. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/0/Cycle_2_programme_consolide_1038200.pdf
- Ministère de l'Education nationale. (2018b). *Programme du cycle 3*. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf
- Ministère de l'Education nationale. (2018c). *Programme du cycle 4*. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/4/Cycle_4_programme_consolide_1038204.pdf
- Moeschler, J. (1993). Aspects pragmatiques de la référence temporelle : Indétermination, ordre temporel et inférence. *Langages*, 27(112), 39-54. <https://doi.org/10.3406/lgge.1993.1660>
- Moeschler, J. (1994). Anaphore et déixis temporelles : Sémantique et pragmatique de la référence temporelle. In A. Reboul, J.-M. Luscher, & J. Jayez, *Langage et pertinence. Référence temporelle, anaphore, connecteurs et métaphore* (p. 39-104). Presses Universitaires de Nancy.
- Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit*. CLE International.
- Moirand, S. (1990). *Une grammaire des textes et des dialogues*. Hachette.
- Monnerie-Goarin, A. (1979). Français langue étrangère : Quelle théorie pour quelle grammaire ? *Langue française*, 41(1), 105-110. <https://doi.org/10.3406/lfr.1979.6148>
- Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H., & Laux, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. *Le français aujourd'hui*, 1(188), 65-77.
- Mottet, G. (1996). Du voir au faire : Le trajet de la vidéo-formation. *Recherche & Formation*, 23, 29-54.
- Neveu, F. (2004). *Dictionnaire des sciences du langage*. A. Colin.
- Nicolas, L. (2015). La méthode d'entretien « combinée » comme mode d'accès à la fabrique de l'action enseignante. Complémentarité de l'auto-confrontation et de l'explicitation. *Les Cahiers de l'Acedle*, 12(2).
- Nonnon, E. (1999). « Tout un nuage de philosophie condensé dans une goutte de grammaire » : Interactions verbales et élaboration de règles dans la mise en oeuvre d'une « démarche

- inductive » en grammaire. *Pratiques*, 103(1), 116-148.
<https://doi.org/10.3406/prati.1999.1864>
- Nonnon, E. (2000). Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 22, 83-119.
- Norimatsu, H. (2008). Historique, différentes méthodes et étapes de l'observation. In N. Pigem & H. Norimatsu, *Les techniques d'observation en sciences humaines* (p. 5-35). A. Colin.
- Nouveau, D. (2017). Morphologie verbale en FLE : les groupes verbaux en -ir. *Bulletin VALS-ASLA*, 105, 43-58.
- Novakova, I. (2001). Fonctionnement comparé de l'aspect verbal en français et en bulgare. *Revue des études slaves*, 73(1), 7-23. <https://doi.org/10.3406/slave.2001.6696>
- Noyau, C. (1997). Processus de grammaticalisation dans l'acquisition de langues étrangères : La morphologie temporelle. In C. Martinot (Éd.), *L'acquisition de la syntaxe* (p. 223-252). Annales Littéraires de l'Université de Franche-Comté.
- Noyau, C. (2001). Typologie et dynamique des langues : Les études acquisitionnelles sur les processus de morphologisation temporelle. *Linx*, 45, 177-184.
- Noyau, C. (2003). Processus cognitifs de la construction du lexique verbal dans l'acquisition (L1 et L2). *Revue d'Intelligence Artificielle (RIA)*, 17(5-6), 789-812.
- Noyau, C. (2005). Le lexique verbal dans des restitutions orales de récits en français L2 : Verbes de base, flexibilité sémantique et granularité. In *Apprentissage du lexique : Langue, cognition, discours*. ELLUG.
- Noyau, C., & Vasseur, M.-T. (1986). L'acquisition des moyens de la référence temporelle en français langue étrangère chez des adultes hispanophones. *Langages*, 84, 105-117.
- Office québécois de la langue française. (s. d.). *Banque de dépannage linguistique—Déclin du passé simple*. Consulté 12 août 2017, à l'adresse http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=4209
- Orange, C. (2006). Analyse de pratiques et formation des enseignants : Un point de vue didactique. *Recherche & formation*, 51, 119-131. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.506>
- Paprocka, U. (2003). *Temporalité et narration. Développement des moyens de donner l'information temporelle dans le discours narratifs chez des apprenants polonophones débutant en français*. Towarzystwo Naukowe KUL.
- Payet, J.-P., Sanchez-Mazas, M., Giuliani, F.-E., & Fernandez, R. (2011). L'agir scolaire entre régulations et incertitudes. Vers une typologie des postures enseignantes de la relation à autrui. *Education et sociétés*, 27(1), 23-37.
- Perrenoud, P. (1999). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences. *Education permanente*, 140(3), 123-144.
- Petit, M. (2007). La correction linguistique dans le Cadre européen commun : Quelle conception, quels critères ? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXVI N° 2, 62-80. <https://doi.org/10.4000/apliut.2003>
- Postic, M., & De Ketele, J.-M. (1988). *Observer les situations éducatives* (1re éd). Presses universitaires de France.

- Pouradier Duteil, F. (1997). *Le verbe français en conjugaison orale*. P. Lang.
- Puren, C. (1996). *Histoire des méthodologies : De l'enseignement des langues*. CLE International.
- Puren, C. (2011a). La « méthode », outil de base de l'analyse didactique. In P. Blanchet & P. Chardenet (Éd.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées* (p. 283-318). Archives contemporaines.
- Puren, C. (2011b). Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique. *Cahiers de l'APLIUT*, 30(1), 11-24. <https://doi.org/10.4000/apliut.3119>
- Rastier, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. Presses Universitaires de France.
- Reuter, Y. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck.
- Reuter, Y. (2014). Didactique du français : Éléments de réflexion et de proposition. In J.-L. Chiss, J. David, & Y. Reuter, *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Louvain-la-Neuve.
- Rey, A. (1995). Du discours au discours par l'usage : Pour une problématique de l'exemple. *Langue française*, 106(1), 95-120. <https://doi.org/10.3406/lfr.1995.6446>
- Richard, J.-F. (1990). *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Armand Colin.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français*. Presses universitaires de France.
- Rihs, A. (2009). Indicatif, subjonctif et engagement du locuteur. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 51, 61-74.
- Rivenc, P. (2003). Chapitre 5. Brève histoire de la problématique SGAV. Etapes dans la construction d'une méthodologie. In *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde* (De Boeck Supérieur, Vol. 3, p. 85-134).
- Robert, J. M. (Éd.). (2011). *Le public Erasmus : Stratégies d'enseignement et d'appropriation de la langue du pays d'accueil*. Didier.
- Ronveaux, C. (2009). Reconstruire les mouvements d'un objet d'enseignement à l'aide d'un synopsis. In S. Canelas-Trevisi, M.-C. Guernier, G. Sales Cordeiro, & D.-L. Simon, *Langage, objets enseignés et travail enseignant* (ELLUG).
- Ronveaux, C., & Schneuwly, B. (2007). Approches de l'objet enseigné. Quelques prolégomènes à une recherche didactique et illustration par de premiers résultats. *Éducation et didactique*, 1(1), 55-72. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.77>
- Rosen, E., & Porquier, R. (2017). Une corde (sensible) à l'arc des enseignants de (Français) Langue Etrangère : L'improvisation métalinguistique en classe. *Synergies France*, 11, 203-216.
- Roubaud, M.-N. (1997). Le passé simple en français. *Studia Neophilologica*, 69, 79-93.
- Roubaud, M.-N. (1998). L'infinitif du verbe. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 100, 7-22.
- Roubaud, M.-N. (Éd.). (2013). Langue et enseignement. Une sélection de 22 manuscrits de Claire Blanche-Benveniste (de 1976 à 2008). *TRANEL*, 58.
- Roubaud, M.-N., & Equipe Delic. (2004). Présentation du Corpus de référence du français parlé. *Recherches sur le français parlé*, 18, 11-42.

- Roubaud, M.-N., & Sautot, J.-P. (Éd.). (2014). *Le verbe en friche : Approches linguistiques et didactiques*. P.I.E. Peter Lang.
- Sales Cordeiro, G., & Schneuwly, B. (2007). La construction de l'objet enseigné et les organisateurs du travail enseignant. *Recherche & formation*, 56, 67-80. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.903>
- Salins, G.-D. de. (1996). *Grammaire pour l'enseignement : Apprentissage du FLE* (Nachdr.). Didier/Hatier.
- Salins, G.-D. de. (2000). *Didactique du FLE/Acquisitionnisme : Convergences et divergences de vues*. 120, 419-431.
- Salins, G.-D. de. (2018). Une activité d'apprentissage incontournable : Lire en français ... Sa grammaire. *Synergies France*, 12, 87-98.
- Salins, G.-D. de, & Santomauro, A. (1997). *Cours de grammaire française : Activités niveaux 1 & 2*. Hatier [u.a.].
- Sautot, J.-P., & Lepoivre-Duc, S. (2013). Approches du verbe : Apports pour la didactique de la grammaire. *Lidil*, 47, 15-19.
- Schneuwly, B. (1995). De l'utilité de la « transposition didactique ». In J.-L. Chiss, Y. Reuter, & J. David (Éd.), *Didactique du français : État d'une discipline* (Nathan, p. 47-62).
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant—Un essai didactique. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 22, 19-38.
- Schneuwly, B. (2015). À quoi réfléchit le praticien réflexif? : Objets et outils d'enseignement comme points aveugles. *Le français aujourd'hui*, 188(1), 29. <https://doi.org/10.3917/lfa.188.0029>
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (Éd.). (2009). *Des objets enseignés en classe de français : Le travail de l'enseignement sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Presses Univ. de Rennes.
- Schneuwly, B., Dolz, J., & Ronveaux, C. (2006). Le synopsis : Un outil pour analyser les objets enseignés. In M.-J. Perrin-Glorian, *Les méthodes de recherche en didactiques* (Septentrion, p. 175-189).
- Schneuwly, B., Sales Cordeiro, G., & Dolz, J. (2005). A la recherche de l'objet enseigné : Une démarche multifocale. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14(1), 77-93. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2005.1210>
- Schubauer-Leoni, M. L., & Leutenegger, F. (2002). Expliquer/comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Éd.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (1re éd, p. 7-28). De Boeck.
- Schurmans, M.-N. (2009). L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation. *Education permanente*, 177, 91-103.
- Sensevy, G. (2005). Sur la notion de geste professionnel. *La Lettre de l'AIRDF*, 36(1), 4-6. <https://doi.org/10.3406/airdf.2005.1638>
- Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Presses Universitaires de Rennes.

- Sensevy, G., & Quilio, S. (2002). Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique. *Revue française de pédagogie*, 141(1), 47-56. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2914>
- Sorignet-Waszak, C. (2017). *Entre contextualisation et actualisation, quelle lecture des romans du 19e siècle à la fin du secondaire ? Etat des lieux et analyse de dispositifs didactiques*. Université catholique de Louvain.
- Surcouf, C. (2011). L'enseignement et l'apprentissage de la conjugaison en FLE : comment réduire les difficultés engendrées par l'orthographe? *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 54, 93-112.
- Suso Lopez, J. (2004). La grammaire et les descriptions de la langue : La réflexion sur le fonctionnement de la langue favorise-t-elle l'apprentissage du FLE? In *Phonétique, lexique, grammaire et enseignement-apprentissage du FLE* (Método, p. 253-270).
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. De Boeck; Presses de l'Université Laval.
- Tellier, M. (2008). Dire avec des gestes. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 44, 40-50.
- Tesnière, L. (1959). *Éléments de syntaxe structurale*. Klincksieck.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : Analyse sémio-logique : Essai d'une anthropologie cognitive située* (Peter Lang).
- Tisset, C. (1999). Surtout renoncer aux tables de conjugaison. *BLE91 Bulletin de liaison des écoles de l'Essonne*, 25, 4-5.
- Tomassone, R., & Leu-Simon, C. (2002). *Pour enseigner la grammaire*. Delagrave.
- Torterat, F. (2016). *Abrégé de grammaire française*. Ellipses.
- Touratier, C. (1996). *Le système verbal français : Description morphologique et morphématique*. A. Colin.
- Trévisé, A. (2009). *Miser sur l'inévitable activité métalinguistique des apprenants dans l'enseignement des langues*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00434335/document>
- Ulma, D. (2012). Enseigner le verbe. Quelques propositions pour redynamiser la didactique de la conjugaison en L1 et en L2. *Travaux de didactique du FLE*, 67-68, 41-62.
- Van Raemdonck, D., & Meinertzhagen, L. (2016). *Cadre théorique pour l'enseignant : Système grammatical*. Université libre de Bruxelles.
- Vendler, Z. (1967). *Linguistics in Philosophy*. Ithaca.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). Présentation. *Études de linguistique appliquée*, 1(125), 7-9.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, 10(2-3), 133-170.
- Verhoeven, M. (2018). Normes et professionnalité enseignante : Entre performance et réflexivité. *Recherche & Formation*, 88, 105-117.
- Vermersch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Éducation permanente*, 160, 71-80.
- Véronique, D. (Éd.). (2009). *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Didier.

- Véronique, D. (2014). De la description de l'acquisition grammaticale à l'élaboration d'une progression d'enseignement en FLE : l'exemple du verbe. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 55, 30-43.
- Véronique, D. (2017). La grammaire en français langue étrangère : Questions d'acquisition et d'intervention. *Lidil*, 56.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études* (Honoré Champion).
- Vetters, C. (1993). *Le Temps, de la phrase au texte*. Presses universitaires de Lille.
- Vilagines Serra, E. (2001). Des « fleurs » pour la morphologie utile. *Recherches sur le français parlé*, 16, 227-254.
- Vinatier, I., & Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Presses universitaires de Rennes.
- Vinatier, I., & Pastré, P. (2007). Organiseurs de la pratique et/ou de l'activité enseignante. *Recherche & formation*, 56, 95-108. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.981>
- Weisser, M. (2007). Analyse des interactions verbales d'un groupe apprenant : Entre dispositif didactique et étayage en situations. *Questions vives*, 8, 99-114.
- Willems, D. (1999). Pour une terminologie grammaticale européenne. Défense et illustration. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 31, 129-142.
- Wilmet, M. (1991). L'aspect en français : Essai de synthèse. *French language studies*, 1(2), 209-222.
- Wilmet, M. (2010). *Grammaire critique du français* (5. éd. entièrement revue). De Boeck Duculot.

Table des matières

RESUME	2
SOMMAIRE	3
INTRODUCTION	6
PARTIE I. UNE EPISTEMOLOGIE PLURIDIMENSIONNELLE DU VERBE	10
CHAPITRE 1 - LA LINGUISTIQUE DU VERBE	11
1.1. <i>Les places, rôles et sens du verbe dans la phrase</i>	12
1.1.1. Sujet et prédicat : la fonction prédicative du verbe	12
1.1.2. Groupe nominal et groupe verbal : le verbe, tête du groupe verbal	13
1.1.3. La valence verbale : la position nodale du verbe dans la phrase	14
1.2. <i>Les variations morphologiques du verbe et leurs valeurs</i>	17
1.2.1. Les désinences : des variations multiples.....	17
1.2.1.1. Le morphème de mode et de temps.....	17
1.2.1.1.1. Présentation formelle	17
1.2.1.1.2. De quelques ambivalences modales.....	19
1.2.1.1.3. La dualité du temps	22
1.2.1.1.3.1. La représentation temporelle : l'extériorité du verbe	22
1.2.1.1.3.2. La représentation aspectuelle : l'intériorité du verbe	24
1.2.1.2. Le morphème de personne et de nombre	27
1.2.1.2.1. Présentation formelle	27
1.2.1.2.2. La morphologie orale : la mise au jour du système	27
1.2.1.2.3. La morphologie écrite : la mise au jour des complexités.....	28
1.2.1.2.3.1. Quelques considérations sur l'orthographe française.....	28
1.2.1.2.3.2. Quel impact sur la graphie des formes verbales ?.....	29
1.2.1.2.4. Les faux-semblants de la personne.....	32
1.2.2. La base verbale : une apparente stabilité	32
1.2.2.1. Remarques terminologiques.....	32
1.2.2.2. Les variations de la base verbale	33
1.2.2.2.1. Le classement selon les bases orales du verbe (Dubois, 1967).....	34
1.2.2.2.2. Le classement selon les thèmes du verbe (Pouradier Duteil, 1997)	38
1.2.3. Le caractère (ir)régulier d'une forme verbale	40
1.2.3.1. Les descriptions sur la morphologie naturelle du français.....	40
1.2.3.2. Le lien entre fréquence du verbe et irrégularité.....	41
1.2.3.3. Les formes verbales irrégulières dans une perspective didactique	42
SYNTHESE DU CHAPITRE 1	44
CHAPITRE 2 - L'ACQUISITION DU VERBE EN FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE	46
2.1. <i>L'impact des caractéristiques du verbe français</i>	47

2.1.1. Marquage de l'accord verbal.....	47
2.1.2. Emploi conceptuel des verbes et marquage temporel	48
2.2. <i>L'impact des caractéristiques de l'apprenant et de son environnement</i>	51
2.2.1. La langue première de l'apprenant	51
2.2.2. L'environnement homoglotte	51
2.2.3. Le milieu guidé	52
SYNTHESE DU CHAPITRE 2	55
CHAPITRE 3 - LA DIDACTIQUE DU VERBE	56
3.1. <i>Grammaire(s) : pratiques enseignantes</i>	57
3.1.1. Bref rappel définitoire.....	57
3.1.2. L'enseignement de la langue première et de la langue étrangère	58
3.1.2.1. Les finalités : les compétences d'analyse et de communication.....	58
3.1.2.2. Le traitement cognitif de l'apprenant : ses activités épilinguistique et métalinguistique	59
3.1.2.3. Le recours au métalangage	60
3.1.3. Les modalités de l'enseignement grammatical en langue étrangère.....	62
3.1.3.1. De la transposition didactique à la nature des savoirs en didactique des langues	62
3.1.3.2. De la pratique enseignante aux gestes didactiques.....	65
3.1.3.2.1. Des dispositifs didactiques explicitant ou implicitant le fonctionnement de la langue-cible	68
3.1.3.2.2. L'institutionnalisation des règles de grammaire(s).....	69
3.1.3.2.2.1. Les règles externes : les procédés déductif ou inductif.....	69
3.1.3.2.2.2. Les règles internes : la régulation par la conceptualisation	71
3.2. <i>Le verbe en FLE : enseigner la forme et le sens</i>	73
3.2.1. Quelques éléments historiques et introductoires sur l'enseignement du verbe à l'école	73
3.2.2. La grammaire morphologique : description et traitement de la forme du verbe	75
3.2.2.1. Description et traitement de la forme du verbe	75
3.2.2.2. Le vertige des tableaux de conjugaison	77
3.2.2.3. Les classifications et l'engendrement des formes verbales conjuguées	78
3.2.2.3.1. Par la désinence infinitive (les trois groupes)	78
3.2.2.3.2. Par le recours aux temps primitifs	79
3.2.2.3.3. Par l'infinitif et la fréquence d'usage.....	80
3.2.3. La grammaire sémantique : description et traitement du sens du verbe	82
3.2.4. A l'interface du morphologique et du sémantique	84
3.2.4.1. Une approche onomasiologique : du sens vers la forme.....	84
3.2.4.2. Une description traditionnelle de la forme verbale.....	86
SYNTHESE DU CHAPITRE 3	89
PARTIE II. LA METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	91
CHAPITRE 4 - LE TERRAIN DE LA RECHERCHE	92
4.1. <i>Éléments théoriques sur l'étude de cas</i>	93
4.2. <i>Les trois enseignantes-participantes</i>	95
4.2.1. Profils, cours et publics enseignés.....	95
4.2.2. Une culture professionnelle commune	97

4.3. Les préconisations grammaticales du Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001)	99
4.3.1. La vision grammaticale.....	99
4.3.2. La description de la langue.....	100
4.3.3. L'étendue linguistique et la correction grammaticale : les niveaux A2 et B1.....	102
4.3.4. Les précisions sur le verbe des <i>Référentiels pour le français</i> , niveaux A2 et B1(Beacco, 2008, 2011)	104
4.4. Les prescriptions de l'institution (transposition didactique externe)	107
4.4.1. La présentation des programmes d'enseignement.....	108
4.4.2. Les compétences formelles : des contenus principalement morphosyntaxiques.....	109
4.4.3. Les compétences communicationnelles : dans le sillon de l'acte de parole	110
SYNTHESE DU CHAPITRE 4	112
CHAPITRE 5 - LE RECUEIL ET LE CADRE D'ANALYSE DES DONNEES.....	113
5.1. Présentation générale de la méthode.....	114
5.2. Une approche ethnographique des pratiques grammaticales (étape 1).....	116
5.2.1. L'entretien à tendance compréhensive : un tremplin vers.....	116
5.2.2. ... l'observation des pratiques grammaticales	119
5.2.2.1. Le choix des séances de classe.....	120
5.2.2.2. Le caractère ethnographique des observations.....	121
5.3. Des traces du terrain aux observables de la recherche : les extraits significatifs (étape 2).....	124
5.3.1. La mise en texte des observations de classe filmées : le synopsis	124
5.3.1.1. Pour réduire les données recueillies	124
5.3.1.2. Pour regrouper des données multiples.....	127
5.3.1.3. Pour décrire le déroulement de la séance	128
5.3.1.3.1. Le découpage hiérarchisé : l'identification des niveaux	128
5.3.1.3.1.1. La ressource verbale.....	130
5.3.1.3.1.2. La ressource pédagogique.....	132
5.3.1.3.1.3. La ressource didactique.....	132
5.3.1.3.2. La description narrativisée.....	133
5.3.2. Les observables : des extraits significatifs	135
5.3.2.1. Le choix des extraits : dans le sillon de l'approche clinique appliquée au didactique	135
5.3.2.2. L'analyse des interactions didactiques	138
5.3.2.2.1. Un focus sur le discours de l'enseignant.....	138
5.3.2.2.2. Les conventions de transcription.....	139
5.4. Vers une intelligibilité des pratiques grammaticales : le point de vue des enseignantes (étape 3)	142
5.4.1. Quelques éléments méthodologiques sur l'entretien d'autoconfrontation	142
5.4.2. Les modalités de passation des autoconfrontations : des ajustements pour accéder au verbe	144
5.5. Un cadre multidimensionnel d'analyse des données	146
SYNTHESE DU CHAPITRE 5	149
PARTIE III. LE TRAITEMENT DU VERBE EN FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE	150
CHAPITRE 6 - LES PRATIQUES GRAMMATICALES DECLAREES : LE PROFIL DES ENSEIGNANTES.....	151

6.1. Céline : la grammaire au service de l'acte de parole.....	152
6.2. Charlotte : les connaissances procédurales plutôt que les connaissances déclaratives	154
6.3. Géraldine : la compétence écrite au cœur de la maîtrise de la langue.....	156
SYNTHESE DU CHAPITRE 6	158
CHAPITRE 7 - LES PRATIQUES GRAMMATICALES OBSERVEES : VUE SYNOPTIQUE.....	160
7.1. La présentation de la structuration ternaire des séances.....	161
7.2. L'exposition à la langue-cible ou l'entrée par le sens.....	164
7.2.1. Description et compréhension des supports didactiques	164
7.2.2. Du langagier au métalangagier : deux transitions inductives.....	167
7.2.2.1. Le repérage des verbes	167
7.2.2.2. L'identification des emplois du temps verbal	168
7.3. L'absence d'exposition à la langue cible ou l'entrée par les formes	170
7.4. La systématisation des caractéristiques du verbe.....	172
7.4.1. L'inventaire des contenus	172
7.4.2. Un échantillon d'exercices	178
7.5. Le réinvestissement : la cohérence pragmatique.....	181
SYNTHESE DU CHAPITRE 7	184
CHAPITRE 8 - DES PRATIQUES GRAMMATICALES TRADITIONNELLES : LE TRAITEMENT MORPHO-VERBAL.....	185
8.1. Le découpage de la forme verbale.....	186
8.2. L'exploitation de la flexion lexicale	187
8.2.1. L'engendrement : l'extraction de la forme-clé par la déclinaison du verbe.....	187
8.2.2. L'allomorphie : la mise au jour sous-étayée des variations de la base verbale.....	188
8.2.2.1. Analyse d'un dispositif didactique significatif.....	188
8.2.2.1.1. Un mélange de verbes avec et sans variation lexicale.....	189
8.2.2.1.2. Des analogies difficilement perceptibles	190
8.2.2.1.3. Les variations graphiques au détriment des variations phoniques	192
8.2.2.1.4. Le découragement verbalisé de l'enseignante	194
8.2.2.2. Analyse d'un geste régulateur	196
8.3. L'exploitation de la flexion grammaticale.....	199
8.4. La gestion de l'irrégularité.....	202
8.4.1. Les fondements linguistiques.....	202
8.4.1.1. Une irrégularité non nommée mais questionnée	202
8.4.1.2. Une irrégularité nommée mais surestimée ?.....	205
8.4.2. Un rôle pédagogique : la responsabilisation de l'apprenant.....	206
SYNTHESE DU CHAPITRE 8	208
CHAPITRE 9 - DES PRATIQUES GRAMMATICALES A HAUT RISQUE : LE TRAITEMENT DES EMPLOIS DU TEMPS	
VERBAL	209
9.1. Gérer les verbalisations métalinguistiques des étudiants.....	210
9.1.1. La difficile mise en mots des étudiants	210
9.1.2. S'adapter à l'obstacle : la souplesse communicative de l'enseignante.....	214
9.1.2.1. Guider la réflexion des étudiants : analyse des relances	214

9.1.2.2. Faire avancer la construction de l'objet : analyse des reformulations	216
9.2. Gérer le discours grammatical du manuel pédagogique.....	220
9.2.1. L'exemplification de la métalangue : un désir didactique manqué.....	220
9.2.1.1. La modalité journalistique du conditionnel	220
9.2.1.2. Faire plier l'obstacle : du déplacement à l'élargissement du sens grammatical.....	223
9.2.1.2.1. S'éloigner de la langue pour se rapprocher de la métalangue	223
9.2.1.2.2. Imaginer un nouveau contexte énonciatif.....	224
9.2.1.2.3. Institutionnaliser les autres emplois du temps verbal.....	225
9.2.2. De la règle grammaticale à l'usage de la langue : faire l'expérience de l'imprévu.....	228
9.2.2.1. Le sémantisme du verbe face au sémantisme du temps	228
9.2.2.2. Assumer l'obstacle : entre vulnérabilité et humilité devant le savoir grammatical.....	231
9.2.2.2.1. La mise à nu de l'enseignante.....	231
9.2.2.2.2. Le souci de la transparence	233
SYNTHESE DU CHAPITRE 9	236
CHAPITRE 10 - VERS DES PRATIQUES GRAMMATICALES PRECONISEES.....	238
10.1. Un enseignement systémique de la morphologie verbale	239
10.2. Le nécessaire ancrage textuel de l'étude des temps verbaux	243
10.3. L'optimisation du temps d'enseignement ou de l'adaptation aux prescriptions institutionnelles.	245
SYNTHESE DU CHAPITRE 10.....	249
CONCLUSION.....	250
BIBLIOGRAPHIE	255
TABLE DES MATIERES.....	275
INDEX DES NOTIONS.....	280
INDEX DES AUTEURS	283
INDEX DES TABLEAUX.....	285
INDEX DES FIGURES	287
ANNEXES DU TOME 1.....	288
ANNEXE 1. LA LISTE DE FREQUENCE LEXICOGRAPHIQUE EDUSCOL (LES VERBES).....	289
ANNEXE 2. LE TABLEAU DE SYSTEMATISATION DU FRANÇAIS (GEROLIMICH ET STABARIN, 2014).....	294

Index des notions

A

- agir professoral**, 8, 113, 115, 148, 261
- allomorphie**, 33, 36, 40, 42, 44, 81, 178, 188, 190, 203
- apport d'informations grammaticales**, 168, 170, 172, 174, 176, 178, 184, 186, 188, 189, 194, 204, 205, 208, 227, 238, 239, 250
- aspect**, 20, 24, 25, 26, 27, 45, 47, 66, 83, 165, 176, 256, 269, 270, 274
- base courte**, 35, 36, 188, 196
- base longue**, 35, 36, 188, 196, 197, 208, 242, 253
- base verbale**, 12, 17, 18, 19, 25, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 47, 48, 52, 54, 67, 79, 80, 81, 88, 128, 129, 147, 153, 172, 173, 174, 178, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 240, 241, 242, 247, 251, 253, 267, 270, 271
- catégorie verbale**, 2, 8, 44, 56, 62, 94, 102, 104, 114, 117, 150, 158, 238, 250, 252
- CECRL**, 47, 84, 96, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 112, 121, 183, 263
- conjugaison**, 7, 19, 20, 22, 28, 32, 34, 36, 38, 40, 42, 45, 49, 77, 78, 80, 88, 130, 131, 137, 153, 154, 157, 158, 163, 165, 173, 184, 185, 188, 194, 196, 198, 202, 208, 239, 240, 242, 258, 259, 265, 266, 271, 273, 294
- contributions apprenantes**, 8, 136, 216, 219, 243, 251
- discours grammatical**, 8, 118, 123, 137, 149, 154, 156, 158, 200, 202, 205, 206, 209, 215, 219, 220, 228, 229, 230, 232, 236, 246, 251, 266
- dispositif didactique**, 8, 67, 68, 98, 132, 136, 147, 161, 182, 188, 195, 196, 208, 238, 247, 248, 249, 273, 274
- emploi du temps verbal**, 2, 9, 100, 137, 150, 155, 168, 173, 174, 179, 180, 184, 186, 209, 214, 222, 225, 227, 236, 243, 251
- engendrement**, 78, 81, 172, 173, 174, 178, 187, 188, 190, 197, 205, 206, 240
- entretien ante-séance**, 8, 118, 142, 151, 182, 202, 204
- entretien d'autoconfrontation**, 2, 8, 94, 123, 127, 128, 142, 143, 144, 145, 147, 149, 171, 215, 223, 226, 235, 246, 252, 253, 255, 264
- entretien semi-directif**, 8, 118, 142
- exposition à la langue-cible**, 46, 48, 49, 52, 53, 68, 78, 161, 164, 167, 170, 171, 184, 225, 243
- flexion grammaticale**, 67, 88, 128, 131, 153, 172, 173, 174, 179, 184, 186, 187, 189, 194, 195, 199, 200, 252
- flexion lexicale**, 44, 54, 187, 188, 189, 192, 194, 206, 208, 247, 251
- formation**, 37, 43, 58, 75, 95, 96, 97, 101, 107, 117, 128, 133, 142, 151, 155, 163, 168, 170, 174, 175, 189, 194, 204, 206, 208, 221, 227, 238, 251, 252, 253, 255, 256, 257, 258, 259, 263, 267, 269, 270, 272, 274
- fréquence**, 34, 36, 37, 41, 42, 44, 48, 55, 78, 80, 81, 101, 108, 111, 170, 188, 193, 207, 239, 242, 249, 259, 289
- gestes didactiques**, 2, 8, 62, 65, 66, 67, 114, 119, 123, 129, 136, 148, 149, 247, 251, 253, 255
- grammaire à double entrée**, 56, 89, 90
- induction**, 69, 70, 71, 84, 85, 89, 118, 152, 156, 158, 167, 168, 184, 209, 213, 214, 215, 216, 217, 227, 236, 239, 243, 253, 255
- institutionnalisation**, 65, 69, 70, 136, 137, 147, 148, 149, 172, 177, 210, 236
- interlangue**, 46, 47, 49, 51, 53, 58, 68, 69, 71, 72, 213, 247

irrégularité, 40, 41, 43, 44, 88, 153, 185, 202, 203, 204, 205, 206
manuel pédagogique, 154, 156, 180, 209, 220, 226, 229, 236, 243, 246, 251
métalange, 59, 60, 61, 62, 65, 68, 71, 75, 76, 85, 86, 87, 88, 89, 119, 158, 168, 169, 172, 178, 185, 186, 209, 215, 217, 220, 223, 224, 228, 229, 232, 234, 235, 236, 243, 246, 251, 261, 262, 263, 265, 271, 273
modalité, 12, 19, 20, 21, 23, 42, 45, 62, 65, 87, 127, 129, 132, 144, 147, 168, 169, 180, 184, 194, 220, 222, 224, 225, 255, 265, 267
morphème de personne, 27, 67, 88, 128, 131, 153, 172, 173, 174, 179, 184, 186, 187, 189, 194, 195, 199, 200, 252
morphème de temps, 28
morphologie verbale, 6, 9, 11, 16, 18, 24, 27, 28, 31, 34, 40, 42, 44, 47, 48, 52, 53, 75, 87, 100, 104, 105, 155, 173, 174, 179, 184, 185, 186, 202, 204, 208, 227, 238, 239, 240, 247, 249, 251, 255, 262, 265, 266, 269, 270, 274
observation, 2, 8, 75, 113, 114, 120, 121, 124, 209
obstacle, 196, 197, 198, 214, 223, 224, 225, 226, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 243, 246
orthographe, 12, 28, 29, 30, 44, 76, 77, 78, 170, 173, 174, 185, 193, 194, 199, 208, 251, 258, 259, 260, 264, 266, 267, 273
posture, 94, 114, 123, 167, 213, 232, 233, 236, 237, 243, 252, 262
pratique grammaticale, 2, 8, 45, 65, 76, 77, 89, 90, 91, 94, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 142, 144, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 176, 183, 185, 186, 188, 192, 200, 204, 206, 209, 219, 235, 236, 238, 239, 244, 249, 250, 251, 252, 253, 254
prescriptions institutionnelles, 21, 92, 93, 98, 99, 112, 118, 210, 238, 245, 249
professionnalisation, 238
radical, 17, 18, 19, 32, 33, 35, 36, 38, 39, 40, 67, 88, 153, 172, 173, 174, 186, 187, 188, 189, 190, 199, 202, 205, 206
reformulation, 53, 118, 214, 216, 217, 218, 236
régulation, 71, 136, 147, 148, 149, 188, 195, 198, 208, 234, 251
réinvestissement, 69, 70, 161, 163, 171, 181, 182, 184, 195, 207, 239, 242
relance, 214, 215, 216
remédiations didactiques, 9
répertoire didactique, 58, 149, 151, 152, 158, 234, 252
souplesse communicative, 214, 236, 243
support didactique, 154, 164
synopsis, 2, 8, 76, 114, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 141, 143, 144, 147, 149, 161, 162, 182, 184, 186, 197, 199, 210, 221, 225, 228, 230, 250, 264, 271
syntaxe, 6, 11, 12, 16, 24, 44, 75, 87, 100, 104, 105, 106, 139, 264, 270, 273
systématisation, 69, 161, 163, 171, 172, 173, 178, 179, 181, 184, 220, 225, 227, 240, 242, 251, 265, 294
télicité, 26, 55
temps verbal, 2, 8, 9, 12, 13, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 34, 35, 40, 43, 44, 45, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 59, 62, 67, 71, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 91, 98, 101, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 114, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 128, 130, 131, 132, 134, 136, 137, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 153, 154, 155, 156, 158, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 188, 189, 200, 204, 208, 209, 210, 214, 216, 221, 222, 223, 227, 228, 229, 231, 233, 234, 235, 236, 238, 240, 243, 244, 245, 246, 247, 249, 250, 252, 253, 255, 256, 263, 267, 268, 274
tradition écrite, 2, 208, 253
trame d'enseignement, 2, 8, 9, 150, 163, 172, 184
transposition didactique, 62, 63, 64, 92, 107, 150, 227, 246, 259, 260, 272
unité didactique, 160, 161, 164, 170, 171, 178, 181, 182, 184, 227, 228, 243, 250, 262, 267, 271

valence verbale, 14, 44, 100

vision systémique, 94, 196, 208, 238, 239

Index des auteurs

A

Agren, 51
Altet, 65, 116
Bange, 62, 138, 164, 171, 178, 181
Barbazan, 209, 220, 225, 243
Barcelo, 243, 244
Bassano, 46, 47
Beacco, 9, 61, 62, 63, 64, 69, 70, 99, 104, 105, 106, 107, 109, 111, 115, 161, 163, 166, 172, 184, 209, 220, 250, 251
Béguelin, 12, 75, 239
Bento, 99, 102, 246
Besse, 56, 57, 58, 60, 61, 63, 68, 70, 71, 72, 76, 77, 165, 178, 228, 235
Bigot, 142, 213, 214
Blanche-Benveniste, 12, 24, 34, 41, 42, 57, 77, 78, 101, 174, 241
Blanchet, 91, 94, 116, 118, 148
Bonami, 33, 40, 41
Boyé, 33, 40, 41
Bres, 230, 243, 244
Bronckart, 63, 236, 237
Bruley, 70, 82, 83, 84, 87, 90
Bucheton, 7, 8, 63, 65, 66, 88, 98, 142, 148, 198
Charaudeau, 75, 76, 82, 83, 101, 110
Chartrand, 27, 45, 59, 70, 71, 72, 89, 110, 243
Chervel, 12, 29, 73, 74, 75, 76
Chevallard, 62, 63, 64, 92, 147, 150
Chiss, 12, 56, 73, 89, 90, 228
Cicurel, 7, 8, 58, 60, 68, 98, 113, 115, 142, 143, 144, 148, 149, 151, 186, 209, 210, 213, 214, 216, 217, 223, 227, 233, 236, 251, 252
Clot, 99, 142, 143, 144
Combettes, 12, 57, 179, 243
Courtillon, 82, 110, 161
Csécsy, 44, 78
Cuq, 60, 138, 161
David, 6, 77, 191, 228, 242
Dolz, 6, 8, 17, 63, 65, 66, 67, 114, 119, 124, 127, 129, 130, 131, 134, 147, 149, 160, 162, 172, 176
Dubois, 17, 28, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 79, 177, 240
Faita, 142
Fayol, 28, 29, 30, 31
Fouillet, 6, 251

Fuchs, 15, 17, 44
Gerolimich, 34, 79, 185, 192, 240, 241, 242, 294
Gombert, 58, 59, 60
Gourdet, 45, 87, 239
Jaffré, 28, 29, 30, 31
Kern, 156
Laurens, 70, 84, 138, 141, 160, 161, 176, 181
Le Goffic, 14, 18, 20, 30, 31, 33, 42, 43, 44, 78, 79, 80, 187, 253
Lebas-Fraczak, 228, 230, 243, 244
Leeman, 11, 18, 19, 20, 26, 73, 82, 83, 166
Lepoire-Duc, 6, 10, 11, 45, 56, 210, 216, 217, 218, 239
Leutenegger, 8, 113, 114, 120, 124, 135, 136
Maingueneau, 110, 225
Meleuc, 12, 17, 18, 24, 28, 38, 44, 73, 78, 79, 80, 81, 190, 198, 199, 239
Michot, 46, 47, 49
Moeschler, 24, 243, 244
Noyau, 46, 47, 48, 49
Pellat, 11, 14, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 32, 33
Pouradier-Duteil, 18, 203
Puren, 68, 184, 247
Reuter, 7, 62, 63, 64, 154, 248
Rigel, 11, 14, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 32, 33
Rioul, 11, 14, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 32, 33
Ronveaux, 6, 62, 65, 114, 124, 125, 127, 129, 134
Roubaud, 6, 10, 41, 45, 57, 59, 79, 87, 139, 191, 294
Salins, 46, 82, 87
Sautot, 6, 10, 45, 216, 239, 294
Schneuwly, 6, 8, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 114, 119, 124, 127, 129, 130, 131, 134, 138, 145, 147, 149, 160, 172, 188, 238, 250
Sensevy, 66, 139
Stabarin, 34, 79, 185, 192, 240, 242, 294
Ulma, 6, 7, 10, 11, 45, 56
Verhoeven, 250
Véronique, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 99, 105, 161, 165
Vinatier, 65, 99
Wilmet, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 27

Index des tableaux

TABLEAU 1 : LES MORPHEMES DE MODE ET DE TEMPS DE LA FORME VERBALE.....	19
TABLEAU 2 : LES FORMES FLECHIES SIMILAIRES A L'ORAL DU VERBE <i>PARLER</i>	28
TABLEAU 3 : LES DESINENCES GRAPHIQUES ET PHONETIQUES DU VERBE (LE GOFFIC, 1997, P. 8)	31
TABLEAU 4 : LES TROIS SOUS-CLASSES DES VERBES A DEUX BASES (DUBOIS, 1967)	34
TABLEAU 5 : LES DEUX BASES DES VERBES <i>FINIR</i> ET <i>ECRIRE</i>	35
TABLEAU 6 : LES DEUX BASES DES VERBES <i>CROIRE</i> , <i>APPELER</i> , <i>JETER</i> , <i>ACHETER</i>	35
TABLEAU 7 : LES DEUX BASES DES VERBES <i>DESCENDRE</i> ET <i>VIVRE</i>	35
TABLEAU 8 : LES TROIS BASES DU VERBE <i>DEVOIR</i>	36
TABLEAU 9 : LES TROIS BASES DU VERBE <i>PARAITRE</i>	36
TABLEAU 10 : LES TROIS BASES DU VERBE <i>VOIR</i>	36
TABLEAU 11 : LES QUATRE BASES DES VERBES <i>SAVOIR</i> , <i>TENIR</i> , <i>VENIR</i> ET <i>PRENDRE</i>	36
TABLEAU 12 : LES CINQ BASES DU VERBE <i>AVOIR</i>	37
TABLEAU 13 : LES CINQ BASES DES VERBES <i>POUVOIR</i> ET <i>VOULOIR</i>	37
TABLEAU 14 : LES SIX BASES DES VERBES <i>FAIRE</i> ET <i>ALLER</i>	37
TABLEAU 15 : LES SEPT BASES DU VERBE <i>ETRE</i>	37
TABLEAU 16 : LES GROUPES MORPHOLOGIQUES SELON F. POURADIER DUTEIL (1997).....	39
TABLEAU 17 : LE VERBE <i>VOIR</i> SELON L'APPROCHE PAR THEMES DE F. POURADIER DUTEIL (1997, P.100).....	39
TABLEAU 18 : UNE PROGRESSION D'ENSEIGNEMENT DU VERBE FONDEE SUR LES RECHERCHES ACQUISITIONNISTES (VERONIQUE, 2014, P. 41).....	53
TABLEAU 19 : ILLUSTRATION DES GESTES DIDACTIQUES (SCHNEUWLY & DOLZ, 2009) CORRELES AUX FONCTIONS DE L'ENSEIGNANT (DABENE, 1984)	67
TABLEAU 20 : LA METHODE DES TEMPS PRIMITIFS (LE GOFFIC, 1997, P. 30)	80
TABLEAU 21 : LES DIX VERBES IRREGULIERS SELON P. LE GOFFIC (1997, P. 32)	80
TABLEAU 22 : LA CLASSIFICATION DES VERBES DE S. MELEUC ET N. FAUCHART (1999, P. 68).....	81
TABLEAU 23 : LE PROFIL DES ENSEIGNANTES OBSERVEES.....	95
TABLEAU 24 : L'ETENDUE LINGUISTIQUE ET LA CORRECTION GRAMMATICALE DES NIVEAUX A2 ET B1 (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001)	103
TABLEAU 25 : LES PRECISIONS GRAMMATICALES DES <i>REFERENTIELS POUR LE FRANÇAIS</i> (BEACCO, 2008, 2011)	105
TABLEAU 26 : LES OBJETS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE PRESCRITS DANS LES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT.....	108
TABLEAU 27 : LES OBJECTIFS COMMUNICATIFS OU SAVOIR-FAIRE MIS EN RELATION AVEC LES TEMPS VERBAUX PRESCRITS	111
TABLEAU 28 : FINALITES, THEMES ET QUESTIONS DU GUIDE DE L'ENTRETIEN DE RECHERCHE	117
TABLEAU 29 : POUR PLANIFIER LES SEANCES SOUMISES A L'OBSERVATION	121
TABLEAU 30 : LE TEMPS DU TERRAIN ET LE TEMPS DE LA RECHERCHE	122

TABLEAU 31 : LES TITRES DES COLONNES DU SYNOPSIS.....	127
TABLEAU 32 : UN EXTRAIT SYNOPTIQUE (SYNOPSIS GB).....	128
TABLEAU 33 : LA FORMULATION DES TITRES A L'INTERIEUR DU SYNOPSIS (SYNOPSIS CA).....	130
TABLEAU 34 : LE DECOUPAGE DES INTERACTIONS POUR L'ELABORATION DU SYNOPSIS – LA RESSOURCE VERBALE (SYNOPSIS CA).....	131
TABLEAU 35 : LE DECOUPAGE DES INTERACTIONS POUR L'ELABORATION DU SYNOPSIS – LA RESSOURCE PEDAGOGIQUE (SYNOPSIS CA).....	132
TABLEAU 36 : LE DECOUPAGE DES INTERACTIONS POUR L'ELABORATION DU SYNOPSIS – LA RESSOURCE DIDACTIQUE (SYNOPSIS CA).....	133
TABLEAU 37 : LA DESCRIPTION NARRATIVISEE (SYNOPSIS GB).....	133
TABLEAU 38 : L'ADAPTATION DU SYNOPSIS (EXTRAIT DU SYNOPSIS CA).....	134
TABLEAU 39 : LE TABLEAU DES EXTRAITS SIGNIFICATIFS.....	137
TABLEAU 40 : LES CODES DE TRANSCRIPTION.....	140
TABLEAU 41 : LES ELEMENTS DE CONTEXTUALISATION AU DEBUT DU SYNOPSIS.....	141
TABLEAU 42 : LA PRESENTATION GENERALE DE LA DEMARCHE D'ANALYSE.....	146
TABLEAU 43 : LA TRAME PROTOTYPIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DES TEMPS VERBAUX.....	163
TABLEAU 44 : LA DESCRIPTION DES DOCUMENTS EXPLOITES DANS L'EXPOSITION A LA LANGUE-CIBLE.....	164
TABLEAU 45 : L'ABSENCE D'EXPOSITION A LA LANGUE-CIBLE OU L'ENTREE PAR LES FORMES.....	170
TABLEAU 46 : LES PROPRIETES DU VERBE ACTIVEES DANS LA PHASE DE SYSTEMATISATION.....	173
TABLEAU 47 : L'APPORT D'INFORMATIONS GRAMMATICALES SUR L'IMPARFAIT ET SUR LE PASSE COMPOSE (CHARLOTTE, CHB).....	175
TABLEAU 48 : L'APPORT D'INFORMATIONS GRAMMATICALES SUR LE PASSE COMPOSE (CELINE, CB).....	175
TABLEAU 49 : LES FREQUENCES INFERIEURES A 100 DES VERBES SELECTIONNANT L'AUXILIAIRE <i>ETRE</i> AU PASSE COMPOSE.....	177
TABLEAU 50 : LE TRAITEMENT DE L'ALLOMORPHIE DU RADICAL (SYNOPSIS Gc, NIVEAU 3-4).....	190
TABLEAU 51 : VUE ANALYTIQUE DE LA SEQUENCE INTERACTIONNELLE « POURQUOI/POUR QUOI EST-CE QU'ON A UTILISE L'IMPARFAIT ? ».....	213
TABLEAU 52 : ZOOM SUR LE DEGRE D'ADHESION DE LA SECONDE RECEPTION ENSEIGNANTE.....	218
TABLEAU 53 : LE DISCOURS GRAMMATICAL DE CHARLOTTE SUR LES EMPLOIS DE L'IMPARFAIT ET DU PASSE COMPOSE.....	229

Index des figures

FIGURE 1 : REPRESENTATIONS SCHEMATISEES DE LA PHRASE (FUCHS & MELEUC, 2004, p. 13)	14
FIGURE 2 : UN STEMMA ELEMENTAIRE (TESNIERE, 1959 CITE PAR FUCHS & MELEUC, 2004, p. 20).....	14
FIGURE 3 : LES COMBINAISONS SYNTAXIQUES DU VERBE JOUER (FLOREA, FUCHS & MELANIE-BECQUET, 2013, p. 152)	15
FIGURE 4 : REPRESENTATION DE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE (CHEVALLARD, 1985).....	63
FIGURE 5 : LA CIRCULATION DES SAVOIRS GRAMMATICaux SELON J.-C. BEACCO (2014, p. 24)	64
FIGURE 6 : L'APPROCHE ONOMASIOLOGIQUE POUR ENSEIGNER LE CONDITIONNEL PRESENT (<i>TOTEM B1</i> , 2014)	85
FIGURE 7 : LES ENCADRES GRAMMATICaux SUR LE CONDITIONNEL PRESENT ET LE SUBJONCTIF PRESENT (<i>TOTEM B1</i> , 2014)	86
FIGURE 8 : LA REPRESENTATION SCHEMATISEE DE NOTRE METHODOLOGIE DE RECHERCHE	114
FIGURE 9 : LES TRANSPOSITIONS SEMIOTIQUES, LE PASSAGE D'UN TEXTE A UN AUTRE (RASTIER, 2001)	125
FIGURE 10 : LA PRISE DE NOTES ETHNOGRAPHIQUES OU LE DECOUPAGE SEQUENTIEL.....	126
FIGURE 11 : DECOUPAGE DE NOTRE OBJET D'ETUDE (LEUTENEGGER, 2000, p. 228).....	136
FIGURE 12 : UN EXERCICE SUR L'ENGENDREMENT DE LA FORME VERBALE (SYNOPSIS GB, NIVEAU 4-1)	178
FIGURE 13 : UN EXERCICE SUR L'IDENTIFICATION DE LA TERMINAISON VERBALE (SYNOPSIS CHA, NIVEAU 2-11)	179
FIGURE 14 : UN EXERCICE SUR LES EMPLOIS DU TEMPS VERBAL (SYNOPSIS GB, NIVEAU 4-2)	179
FIGURE 15 : LE DISCOURS GRAMMATICAL DU MANUEL PEDAGOGIQUE SUR LES EMPLOIS DE L'IMPARFAIT ET DU PASSE COMPOSE	229
FIGURE 16 : LA COLONNE DES VERBES A TROIS BASES (GEROLIMICH ET STABARAIN, 2014, p. 119)	241

Annexes du Tome 1

Annexe 1. La liste de fréquence lexicographique EDUSCOL (les verbes)

La liste est issue du site Internet suivant :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/36/3/mots_nature_frequence_124997_292_363.pdf

- | | | |
|--------------------------|---------------------------|----------------------------|
| 1) verbe 351960 être | 31) verbe 9482 sembler | 61) verbe 5088 monter |
| 2) verbe 248488 avoir | 32) verbe 9312 tenir | 62) verbe 4904 apercevoir |
| 3) verbe 77608 faire | 33) verbe 9037 comprendre | 63) verbe 4891 recevoir |
| 4) verbe 72134 dire | 34) verbe 9002 rendre | 64) verbe 4806 servir |
| 5) verbe 55394 pouvoir | 35) verbe 8851 attendre | 65) verbe 4709 finir |
| 6) verbe 41702 aller | 36) verbe 8768 sortir | 66) verbe 4662 rire |
| 7) verbe 39659 voir | 37) verbe 7625 vivre | 67) verbe 4449 crier |
| 8) verbe 29435 vouloir | 38) verbe 7614 entrer | 68) verbe 4447 jouer |
| 9) verbe 26023 venir | 39) verbe 7544 reprendre | 69) verbe 4371 tourner |
| 10) verbe 22703 devoir | 40) verbe 7499 porter | 70) verbe 4272 garder |
| 11) verbe 20489 prendre | 41) verbe 7304 chercher | 71) verbe 4198 reconnaître |
| 12) verbe 16833 trouver | 42) verbe 7114 revenir | 72) verbe 4180 quitter |
| 13) verbe 16795 donner | 43) verbe 6892 appeler | 73) verbe 4127 manger |
| 14) verbe 16078 falloir | 44) verbe 6785 mourir | 74) verbe 4059 courir |
| 15) verbe 15814 parler | 45) verbe 6726 partir | 75) verbe 4022 continuer |
| 16) verbe 15339 mettre | 46) verbe 6610 jeter | 76) verbe 3965 oublier |
| 17) verbe 15102 savoir | 47) verbe 6397 suivre | 77) verbe 3955 descendre |
| 18) verbe 14976 passer | 48) verbe 6256 écrire | 78) verbe 3920 cacher |
| 19) verbe 14604 regarder | 49) verbe 6195 montrer | 79) verbe 3841 poser |
| 20) verbe 14138 aimer | 50) verbe 6182 tomber | 80) verbe 3778 tirer |
| 21) verbe 13881 croire | 51) verbe 6169 ouvrir | 81) verbe 3757 présenter |
| 22) verbe 12597 demander | 52) verbe 5812 arrêter | 82) verbe 3755 ajouter |
| 23) verbe 12155 rester | 53) verbe 5786 perdre | 83) verbe 3753 agir |
| 24) verbe 12063 répondre | 54) verbe 5783 commencer | 84) verbe 3717 retrouver |
| 25) verbe 12009 entendre | 55) verbe 5779 paraître | 85) verbe 3671 offrir |
| 26) verbe 10358 penser | 56) verbe 5747 marcher | 86) verbe 3616 apprendre |
| 27) verbe 10288 arriver | 57) verbe 5494 lever | 87) verbe 3598 tuer |
| 28) verbe 9769 connaître | 58) verbe 5467 permettre | 88) verbe 3559 retourner |
| 29) verbe 9759 devenir | 59) verbe 5417 asseoir | 89) verbe 3556 rencontrer |
| 30) verbe 9585 sentir | 60) verbe 5216 écouter | 90) verbe 3482 envoyer |

91) verbe 3438 dormir	127) verbe 2590 fermer	163) verbe 2134 acheter
92) verbe 3422 pousser	128) verbe 2585 accepter	164) verbe 2133 mener
93) verbe 3362 rappeler	129) verbe 2569 tendre	165) verbe 2133 préparer
94) verbe 3340 lire	130) verbe 2555 naître	166) verbe 2118 assurer
95) verbe 3258 changer	131) verbe 2554 sauver	167) verbe 2095 deviner
96) verbe 3254 essayer	132) verbe 2544 avancer	168) verbe 2092 considérer
97) verbe 3248 compter	133) verbe 2522 traverser	169) verbe 2069 appartenir
98) verbe 3245 occuper	134) verbe 2508 souvenir	170) verbe 2067 représenter
99) verbe 3238 expliquer	135) verbe 2491 couvrir	171) verbe 2065 tromper
100) verbe 3161 frapper	136) verbe 2485 gagner	172) verbe 2056 vendre
101) verbe 3133 travailler	137) verbe 2481 former	173) verbe 2047 craindre
102) verbe 3124 obtenir	138) verbe 2477 plaire	174) verbe 2035 emporter
103) verbe 3099 rentrer	139) verbe 2458 embrasser	175) verbe 1951 exprimer
104) verbe 3096 pleurer	140) verbe 2454 oser	176) verbe 1939 rouler
105) verbe 3079 répéter	141) verbe 2427 empêcher	177) verbe 1931 posséder
106) verbe 3056 payer	142) verbe 2420 refuser	178) verbe 1921 réveiller
107) verbe 3053 apporter	143) verbe 2415 décider	179) verbe 1918 aider
108) verbe 2944 exister	144) verbe 2401 produire	180) verbe 1918 découvrir
109) verbe 2937 boire	145) verbe 2389 charger	181) verbe 1912 choisir
110) verbe 2904 sourire	146) verbe 2385 mêler	182) verbe 1905 prononcer
111) verbe 2889 coucher	147) verbe 2371 espérer	183) verbe 1904 taire
112) verbe 2825 causer	148) verbe 2349 cesser	184) verbe 1886 rêver
113) verbe 2794 raconter	149) verbe 2349 ressembler	185) verbe 1884 appuyer
114) verbe 2792 serrer	150) verbe 2332 chanter	186) verbe 1884 étendre
115) verbe 2792 songer	151) verbe 2272 approcher	187) verbe 1880 trembler
116) verbe 2787 manquer	152) verbe 2265 prier	188) verbe 1864 défendre
117) verbe 2754 nommer	153) verbe 2240 échapper	189) verbe 1856 créer
118) verbe 2735 conduire	154) verbe 2239 glisser	190) verbe 1853 maintenir
119) verbe 2729 saisir	155) verbe 2225 briller	191) verbe 1814 indiquer
120) verbe 2709 demeurer	156) verbe 2218 brûler	192) verbe 1812 promettre
121) verbe 2700 remettre	157) verbe 2214 placer	193) verbe 1810 relever
122) verbe 2689 disparaître	158) verbe 2202 juger	194) verbe 1809 abandonner
123) verbe 2678 battre	159) verbe 2201 suffire	195) verbe 1797 ignorer
124) verbe 2670 toucher	160) verbe 2190 atteindre	196) verbe 1769 accompagner
125) verbe 2645 apparaître	161) verbe 2146 annoncer	197) verbe 1763 adresser
126) verbe 2635 souffrir	162) verbe 2135 élever	198) verbe 1757 observer

199) verbe 1753 séparer	235) verbe 1503 arracher	271) verbe 1264 accorder
200) verbe 1752 marier	236) verbe 1501 soutenir	272) verbe 1262 achever
201) verbe 1751 prévoir	237) verbe 1499 couper	273) verbe 1262 avouer
202) verbe 1731 amener	238) verbe 1497 examiner	274) verbe 1261 distinguer
203) verbe 1729 obliger	239) verbe 1488 douter	275) verbe 1261 emmener
204) verbe 1720 éclairer	240) verbe 1487 retirer	276) verbe 1238 agiter
205) verbe 1719 poursuivre	241) verbe 1460 promener	277) verbe 1232 hésiter
206) verbe 1717 livrer	242) verbe 1447 forcer	278) verbe 1221 sonner
207) verbe 1696 contenir	243) verbe 1436 revoir	279) verbe 1217 composer
208) verbe 1688 fuir	244) verbe 1420 remplir	280) verbe 1215 enlever
209) verbe 1687 couler	245) verbe 1419 terminer	281) verbe 1210 rejoindre
210) verbe 1676 proposer	246) verbe 1397 tenter	282) verbe 1203 ramener
211) verbe 1673 éprouver	247) verbe 1389 remonter	283) verbe 1199 étudier
212) verbe 1667 retenir	248) verbe 1383 installer	284) verbe 1198 partager
213) verbe 1645 attacher	249) verbe 1375 soulever	285) verbe 1187 chasser
214) verbe 1642 voler	250) verbe 1373 allumer	286) verbe 1186 interrompre
215) verbe 1636 entraîner	251) verbe 1373 imposer	287) verbe 1185 éloigner
216) verbe 1633 surprendre	252) verbe 1371 respirer	288) verbe 1177 réduire
217) verbe 1601 briser	253) verbe 1370 baisser	289) verbe 1169 recommencer
218) verbe 1596 imaginer	254) verbe 1363 souffler	290) verbe 1169 éteindre
219) verbe 1593 diriger	255) verbe 1348 attirer	291) verbe 1169 sauter
220) verbe 1581 parvenir	256) verbe 1344 prêter	292) verbe 1168 plaindre
221) verbe 1574 pénétrer	257) verbe 1329 amuser	293) verbe 1162 préférer
222) verbe 1569 remarquer	258) verbe 1323 éclater	294) verbe 1162 révéler
223) verbe 1568 éviter	259) verbe 1314 réunir	295) verbe 1140 subir
224) verbe 1556 établir	260) verbe 1310 traiter	296) verbe 1135 rapporter
225) verbe 1553 réussir	261) verbe 1309 engager	297) verbe 1128 coûter
226) verbe 1550 pencher	262) verbe 1293 traîner	298) verbe 1128 réfléchir
227) verbe 1547 habiter	263) verbe 1290 employer	299) verbe 1127 remercier
228) verbe 1546 entourer	264) verbe 1285 marquer	300) verbe 1126 déposer
229) verbe 1544 déclarer	265) verbe 1285 prouver	301) verbe 1124 fumer
230) verbe 1535 étonner	266) verbe 1284 importer	302) verbe 1119 affirmer
231) verbe 1528 dresser	267) verbe 1279 exiger	303) verbe 1116 convenir
232) verbe 1528 durer	268) verbe 1277 reposer	304) verbe 1108 vêtir
233) verbe 1527 fixer	269) verbe 1275 danser	305) verbe 1105 accomplir
234) verbe 1512 désirer	270) verbe 1268 saluer	306) verbe 1103 résoudre

307) verbe 1100 plonger	343) verbe 942 dominer	379) verbe 806 transformer
308) verbe 1095 détruire	344) verbe 934 commander	380) verbe 805 tracer
309) verbe 1085 intéresser	345) verbe 934 supposer	381) verbe 801 contenter
310) verbe 1084 disposer	346) verbe 933 dépasser	382) verbe 795 mériter
311) verbe 1075 lisser	347) verbe 926 accuser	383) verbe 791 précipiter
312) verbe 1071 verser	348) verbe 921 habiller	384) verbe 791 rompre
313) verbe 1065 obéir	349) verbe 920 condamner	385) verbe 784 caresser
314) verbe 1062 lutter	350) verbe 918 menacer	386) verbe 783 étouffer
315) verbe 1061 prétendre	351) verbe 916 écraser	387) verbe 782 animer
316) verbe 1060 construire	352) verbe 902 céder	388) verbe 778 casser
317) verbe 1052 soumettre	353) verbe 898 écarter	389) verbe 763 fonder
318) verbe 1050 peser	354) verbe 897 réclamer	390) verbe 759 franchir
319) verbe 1043 troubler	355) verbe 881 dessiner	391) verbe 754 abattre
320) verbe 1032 répandre	356) verbe 877 conclure	392) verbe 754 discuter
321) verbe 1031 résister	357) verbe 877 lier	393) verbe 748 fatiguer
322) verbe 1021 protéger	358) verbe 873 admettre	394) verbe 745 consentir
323) verbe 1016 enfermer	359) verbe 872 attaquer	395) verbe 731 regretter
324) verbe 1006 creuser	360) verbe 871 respecter	396) verbe 730 joindre
325) verbe 1006 grandir	361) verbe 860 pendre	397) verbe 720 vaincre
326) verbe 1004 enfoncer	362) verbe 859 supporter	398) verbe 712 consulter
327) verbe 1001 envelopper	363) verbe 853 figurer	399) verbe 709 haïr
328) verbe 999 prévenir	364) verbe 851 profiter	400) verbe 701 repousser
329) verbe 996 inspirer	365) verbe 847 accrocher	401) verbe 690 exécuter
330) verbe 988 ramasser	366) verbe 843 calmer	402) verbe 689 exposer
331) verbe 987 endormir	367) verbe 843 satisfaire	403) verbe 683 voyager
332) verbe 986 inventer	368) verbe 838 valoir	404) verbe 680 renverser
333) verbe 977 presser	369) verbe 836 signifier	405) verbe 675 rassurer
334) verbe 976 confier	370) verbe 834 inquiéter	406) verbe 674 retomber
335) verbe 976 effacer	371) verbe 829 assister	407) verbe 672 décrire
336) verbe 973 reculer	372) verbe 828 inviter	408) verbe 670 mentir
337) verbe 973 user	373) verbe 827 déchirer	409) verbe 667 armer
338) verbe 971 nourrir	374) verbe 824 risquer	410) verbe 659 étaler
339) verbe 961 remplacer	375) verbe 822 parcourir	411) verbe 651 essuyer
340) verbe 960 souhaiter	376) verbe 821 rejeter	412) verbe 650 précéder
341) verbe 947 signer	377) verbe 816 renoncer	413) verbe 644 désigner
342) verbe 944 interroger	378) verbe 810 veiller	414) verbe 641 détacher

415) verbe 638 recueillir

416) verbe 634 croiser

417) verbe 633 entretenir

418) verbe 627 surveiller









419) verbe 622 réserver

420) verbe 608 confondre

421) verbe 602 dégager

Annexe 2. Le tableau de systématisation du français (Gerolimich et Stabarin, 2014)

Ce tableau est extrait de Gerolimich, S. et Stabarin, I. (2014). *Une systématisation de la conjugaison française : Feedbacks et remodèlements didactiques*. Dans Roubaud, M.-N. et Sautot, J.-P. *Le verbe en friche* (111-131). Peter Lang.

FORMATION DES FORMES VERBALES CONJUGUÉES DU PRÉSENT				
P 1-2-3-6 : forme orale correspondant à base P 4 : forme orale correspondant à base + [õ] P 5 : forme orale correspondant à base + [e]			désinences écrites : (1) A/B : e-es-e/ons-ez-ent (2) A/B/C/D/E : s-s-t_d/ons-ez-ent <small>On ne rajoute pas les désinences t ou d si ces lettres terminent déjà la base au singulier.</small> (3) D/E : x-x-t/ons-ez-ent	
A	B	C	D	E
une seule base P 1-2-3-4-5-6	deux bases P 1-2-3-6 / P 4-5	deux bases P 1-2-3 / P 4-5-6 <small>(base du pluriel = base du singulier prolongée d'un phonème : comme infinitif ou [s] ou [z] ou autre.</small>	deux bases P 1-2-3 / P 4-5-6 (très différentes) ex. [krɛ̃] / [krɛ̃n]	trois bases P 1-2-3 / 4-5 / 6 ex. [prɑ̃] / [prɑ̃n] / [prɛ̃n]
parl-er mang-er habit-er  rêv-er cherch-er commenc-er travaill-er étudi-er merci-er cri-er jou-er échou-er continu-er s'habit-er pay-er essay-er balay-er (1) etc. cueill-ir <i>et ses dérivés</i> ouvr-ir, couvr-ir découvr-ir, offr-ir, souffr-ir, (1) cour-ir, conclu-re, exclu-re, ri-re (2)	achèt/achet (1) lèv/lev appell/appel jett/jet espèr/espér préfér/préférer répèt/répét pai/pay (1) essay/essay balai/balay  envoi/envoy (1) ennui/ennuy (1) croi/croy (2) voi/voy assoi/assoy fui/fuy (2) acquièr/acquér (2) meur/mour (2)	dor/dorm (2) sor/sort par/part ser/serv men/ment sui/suiv vi/viv me/met batt/batt <i>et dérivés</i> (2) répond/répond [rɛ̃pɔ̃]/[rɛ̃pɔ̃d] vend/vend [vɑ̃]/[vɑ̃d] tend/tend attend/attend entend/entend descend/descend ren/d'rend perd/d'perd mord/mord (2) NB: on ne prononce pas le « d » au singulier fini/finiss réuni/réuniss grossi/grossiss vieilli/vieilliss choisi/choisiss etc... connai/connaiss nai/naiss (2) lifis  interdi/interdis plai/plais condui/conduis (<i>traduire, construire, déduire...</i>) (2) écri/écriv (<i>inscrire, décrire</i>) (2)	crain/craign  = craindre plain/plaign = plaindre étein/éteign = éteindre pein/peign = peindre attein/atteign = atteindre join/joign = joindre join/joign (2) hai/haïss  = haïr résou/ résolov = résoudre coud/cous  = coudre sai/sav= savoir (2) vau/val (3) = valoir n.b. vainc/vainqu = vaincre [je vaincs, tu vaincs, il vainc, [vɛ̃] nous vainquons, vous vainquez, ils vainquent] [vɛ̃kɔ̃] [vɛ̃kɛ] [vɛ̃k] dérivé : convaincre	prend/pren/prenn* vien/ven/vienn* tien/ten/tienn* (2) doi/dev/doiv (2) décoi/décev/décoiv  reçoiv/recev/reçoiv perçoiv/percev/perçoiv (2) émeu/émouv/émeuv (2)  boi/buv/boiv (2) peu/pouv/peuv (3) veu/voul/veul * et leurs dérivés : comprendre, devenir, obtenir, etc.
+ 5 verbes inclassables : avoir, être, faire, dire, aller				

