



## Activités réflexives et contextualisées pour l'enseignement de la conjugaison du français langue étrangère

**Víctor Martínez de Badereau**

Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique  
victor\_mtz\_badereau@hotmail.fr

Reçu le 30-03-2016/ Évalué le 30-05-2016/ Accepté le 31-07-2016

### Résumé

Dans cet article, nous exposerons les résultats d'une recherche réalisée dans le cadre d'un mémoire de Master 2 dont l'objectif principal était d'observer si l'application d'activités de conjugaison réflexives et contextualisées dans un cours de niveau A1 de Français Langue Étrangère permettait aux apprenants de ne pas produire à l'oral les erreurs commises généralement par les étudiants hispanophones. Nous présenterons les résultats obtenus après l'application de six séquences didactiques pour l'enseignement de la conjugaison dans sa forme orale. Ces résultats montrent qu'un apprentissage oral, réflexif et contextualisé de la conjugaison du français permet aux apprenants mexicains d'éviter les erreurs liées à la description écrite qui leur est généralement proposée.

**Mots-clés** : conjugaison, grammaire, FLE, réflexivité, oral, contextualisation

### Actividades reflexivas y contextualizadas para la enseñanza de la conjugación del francés como lengua extranjera

### Resumen

En este artículo, se exponen los resultados de una investigación realizada en el marco de una tesina de Master 2 cuyo objetivo principal fue observar si la aplicación de actividades de conjugación reflexivas y contextualizadas en un curso de nivel A1 de Francés Lengua Extranjera permitía a los aprendientes no producir al oral los errores generalmente cometidos por los estudiantes hispanoparlantes. Presentaremos los resultados obtenidos después de la aplicación de seis secuencias didácticas para la enseñanza de la conjugación en su forma oral. Estos resultados muestran que un aprendizaje oral, reflexivo y contextualizado de la conjugación del francés permite a los aprendientes mexicanos evitar los errores relacionados con la descripción escrita que se les propone generalmente.

**Palabras clave**: conjugación, gramática, FLE, reflexividad, oral, contextualización

## Reflexive and contextualized activities for the teaching of verb conjugation in French as a foreign language

### Abstract

In this paper, we present the results of a research study carried out as part of a Master's dissertation. The main objective was to observe if the application of reflexive and contextualized conjugation activities in an A1 level course of French as a foreign language allowed learners to avoid oral errors typically made by Spanish-speaking students. We show the results obtained after the application of six didactic sequences for teaching the conjugation in its oral form. These results reveal that an oral, reflexive and contextualized learning of the conjugation of French helps Mexican learners to avoid errors related to written description generally proposed to them.

**Keywords:** conjugation, grammar, FFL, reflexivity, oral, contextualization

Dans cette contribution, nous présenterons une partie de la recherche que nous avons menée dans le cadre de notre Master 2 intitulé *Langages cultures en sociétés en milieu plurilingue - FLE* et dans laquelle nous nous sommes intéressé à l'enseignement de la conjugaison du français langue étrangère au Mexique. En effet, nous considérons que cet enseignement pose de nombreux problèmes aux apprenants mexicains : omission des pronoms personnels sujet, confusions entre la forme écrite et orale, prononciation des consonnes finales muettes à l'oral, aussi bien dans les pronoms (*ils* prononcé /ils/ par exemple) que dans les formes verbales (« aiment » prononcé /EmEnt/<sup>1</sup>. Cette constatation s'explique si l'on considère que les apprenants hispanophones ont tendance à prononcer en français toutes les lettres des mots qu'ils lisent du fait de l'influence de l'univocité graphème/phonème de l'espagnol. Cette influence de leur L1 - où « ce qui s'entend s'écrit et ce qui s'écrit s'entend » contrairement au français dans laquelle « la plupart des marques morphologiques ne s'entend pas » (Beacco *et al.*, 2004 : 289) - est d'autant plus forte si l'on considère que les manuels de grammaire utilisés par les professeurs en classe présentent généralement la conjugaison sous une forme écrite en reproduisant la classification traditionnelle proposée par les ouvrages spécialisés<sup>2</sup>.

Notre hypothèse était qu'en proposant aux apprenants mexicains de FLE de niveau A1 des activités réflexives et contextualisées pour l'apprentissage de la conjugaison - activités séparant explicitement la forme orale de la forme écrite - il était possible d'éviter les difficultés de prononciation constatées. Dans cet article, après une brève explication de l'importance de la conjugaison dans l'enseignement du FLE à un niveau A1 et du système de bases orales retenu, nous présenterons notre recherche : l'institution et les sujets, la méthodologie employée et les résultats obtenus.

## 1. La conjugaison

### 1.1 Importance de la conjugaison

Il convient, dans un premier temps, de se pencher sur l'importance de l'apprentissage de la conjugaison dans le cadre de l'enseignement du FLE et notamment sur l'importance de l'apprentissage des conjugaisons au présent de l'indicatif pour des apprenants de niveau A1.

Comme le souligne Surcouf (2011 : 94) la conjugaison est à la fois un « élément incontournable » et un « défi majeur » dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Incontournable car « un mot sur cinq est un verbe » (Catach, 1995 : 227) et un défi si l'on considère qu'un apprenant aura « plus de 10000 formes simples potentielles à acquérir » (Surcouf, 2011 : 94) pour les temps simples (en excluant le passé simple et l'imparfait du subjonctif) et ce pour les 339 verbes mentionnés dans le *Français Fondamental*.

L'apprentissage du temps du présent de l'indicatif demeure essentiel pour les apprenants de français (Français Langue Maternelle et Français Langue Étrangère). De nombreux auteurs (Csécsy, 1968 ; Pinchon et Coute, 1981 ; Surcouf, 2011) signalent ainsi que sa fréquence, sa complexité (parce qu'on y trouve plusieurs systèmes de désinences et plusieurs radicaux) et son utilité dans la formation d'autres temps grammaticaux font que ce temps « occupe une position centrale et nécessairement prioritaire dans l'apprentissage du français » (Surcouf, 2011 : 106).

L'ouvrage *Niveau A1 pour le français, Un référentiel*, qui décrit les compétences langagières attendues d'un apprenant de FLE ou de français langue seconde au premier niveau d'apprentissage et de pratique de la langue, spécifie que dans les premières étapes de l'acquisition de la grammaire l'apprenant réalise une « structuration autour du verbe conjugué, stade auquel interviennent la morphologie (verbale, en particulier) et la syntaxe » (Beacco et Porquier, 2007 : 93). L'utilisateur A1 est donc capable de construire et d'utiliser des énoncés à verbe fléchi, notamment à la première personne (*je, nous*) et à la deuxième personne (*tu, vous*), et ce, le plus souvent de façon correcte et de manière appropriée par rapport à ses intentions communicatives. Ainsi, au niveau A1, les apprenants sont amenés à prendre conscience du fonctionnement de la morphologie verbale en français et à utiliser, en les conjuguant, un certain nombre de verbes au présent de l'indicatif.

### 1.2 Deux classements de la conjugaison du français

Il nous paraît pertinent de nous pencher maintenant sur la façon dont les paradigmes de la conjugaison du français sont traditionnellement présentés afin de cerner les limites d'une telle classification et les difficultés qui en découlent pour les apprenants.

### Classement traditionnel

Pinchon et Coute (1981 : 23-25) signalent que, traditionnellement, les verbes du français sont classés en trois groupes en fonction de leur forme graphique à l'infinitif. Le premier groupe est constitué par les verbes dont la désinence de l'infinitif est *-er*, le deuxième groupe est constitué par certains verbes dont la désinence de l'infinitif est *-ir* (et qui se conjuguent sur le modèle du verbe *finir*) et, finalement, le troisième groupe est constitué par les verbes dont la désinence est *-ir*, *-oir* ou *-re*.

Le premier et le deuxième groupe présentent le plus grand nombre de verbes : plus de 4000 pour les verbes en *-er* et plus de 300 pour les verbes en *-ir* (*Id.*) et connaissent une conjugaison régulière. Le troisième groupe, par contre, ne présente que 200 verbes environ et est très hétérogène. Paradoxalement, les verbes du troisième groupe, sont très utilisés : 73 des 280 verbes du *Français Fondamental* appartiennent à ce groupe et les dix verbes les plus utilisés selon la liste de fréquence du français élémentaire (en excluant les verbes *être* et *avoir*) en font partie également. À l'instar de Pinchon et Coute (1981) nous croyons que cette classification traditionnelle présente un double problème : d'une part, elle complexifie considérablement l'apprentissage des verbes du troisième groupe en ne laissant pas apparaître des règles systématiques de formation des verbes et, d'autre part, elle empêche la prise de conscience de l'existence d'un système verbal relativement cohérent.

### Classement par bases orales

Comme le signalait déjà en 1968 Emmanuèle Wagner dans la préface de *Le verbe français, de la linguistique à la pédagogie* :

*Le danger qui guette l'élève étranger n'est pas tant de faire des fautes d'orthographe que de modeler le langage oral sur le langage écrit, de ne pas percevoir les différences phoniques masquées sous l'écriture. [...] Rien ne justifie donc que l'on fasse passer l'élève étranger par le détour du système grammatical écrit pour atteindre la réalité orale de la langue française. (Cséscy, 1968 : 11).*

Ce « détour par l'écrit » entraîne chez les apprenants de FLE des difficultés dans l'apprentissage de la conjugaison, particulièrement des problèmes de prononciation car « les débutants en quête de cohérence tendent à généraliser le principe phonogrammique en attribuant un phonème à chaque graphème » (Surcouf, 2011 : 98). Ceci est particulièrement vrai chez les apprenants hispanophones car le système orthographique de l'espagnol s'approche d'une biunivocité graphème/phonème :

généralement, chaque lettre représente un seul phonème et chaque phonème est représenté par une seule lettre.

Pour contourner cette problématique, de nombreux auteurs proposent d'utiliser un classement par bases (Dubois, 1967 ; Martinet, 1969 ; Pinchon ; 1981, Surcouf, 2011, pour ne citer qu'eux). De cette façon, ce n'est plus la forme de l'infinitif qui détermine le classement mais la présence d'une ou plusieurs bases dans la conjugaison ainsi que leur répartition. Le classement par bases doit se faire par bases phonétiques, c'est à dire, en partant de la conjugaison orale. Ainsi, nous avons adopté la proposition de classement par bases orales de Surcouf (2011 : 106-109). Cet auteur propose d'utiliser cinq gabarits pour la conjugaison du présent de l'indicatif (en excluant les verbes défectifs ainsi que être, avoir, aller, dire et faire) comme l'illustre le tableau suivant :

| Type I       |     |    | Type II      |      |    | Type III       |     |    | Type IV      |       |    | Type V       |      |    |     |     |
|--------------|-----|----|--------------|------|----|----------------|-----|----|--------------|-------|----|--------------|------|----|-----|-----|
| 1 base       |     |    | 2 bases      |      |    |                |     |    |              |       |    | 3 bases      |      |    |     |     |
| <i>laver</i> |     |    | <i>jeter</i> |      |    | <i>peindre</i> |     |    | <i>finir</i> |       |    | <i>boire</i> |      |    |     |     |
| vu           | lav | E  | vu           | 3CEt | E  | vu             | pEɲ | E  | vu           | finis | E  | vu           | byv  | E  |     |     |
| nu           |     | ɔ̃ | nu           |      | ɔ̃ | nu             |     | ɔ̃ | nu           |       | ɔ̃ | nu           |      | ɔ̃ |     |     |
| il           |     |    | il           | 3Et  |    | il             | pɛ̃ |    | il           | fini  |    | il           | bwav |    |     |     |
| il           |     |    | il           |      |    | il             |     |    | il           |       |    | il           |      |    |     |     |
| ty           |     |    | ty           |      |    | ty             |     |    | ty           |       |    | ty           |      |    | ty  | bwa |
| 3CE          |     |    | 3CE          |      |    | 3CE            |     |    | 3CE          |       |    | 3CE          |      |    | 3CE |     |

**Tableau 1 - Les cinq gabarits de la conjugaison du Présent, d'après Surcouf (2011)**

Les verbes peuvent être ainsi classés dans chaque gabarit en fonction :

- du nombre de bases orales utilisées au présent de l'indicatif,
- de la répartition de ces bases avec les personnes,
- du mode de formation de la deuxième base (dans les cas des gabarits II, III et IV).

### 1.3 Réflexion métalinguistique et contextualisation

Les activités pour l'enseignement de la conjugaison proposées ici se situent dans une approche réflexive et contextualisée. La réflexion métalinguistique équivaut au développement de la capacité à réfléchir sur les différentes dimensions de la langue, de la capacité de décentration (passer du sens d'un énoncé à sa forme, passer d'une langue à une autre) et de la capacité à manipuler des formes linguistiques. Le but de

la réflexion métalinguistique est ainsi « l’objectivation des intuitions des apprenants sur le fonctionnement des langues [...] et leur mise en relation avec les descriptions savantes qui peuvent utiliser des catégories descriptives indépendantes des langues singulières » (Beacco *et al.*, 2010 : 39). Ces activités grammaticales permettent aux apprenants de construire eux-mêmes leurs connaissances en comparant les langues et en prenant conscience des ressemblances et des différences entre les systèmes linguistiques.

Comme le souligne Moore (2006 : 227), la réflexivité est un véritable atout d’apprentissage pour les apprenants qui leur permet de développer des compétences transversales et facilite la construction des savoirs, notamment ceux qui sont potentiellement transférables d’une langue à une autre. De cette façon, travailler la réflexion métalinguistique entraîne la prise de conscience linguistique de la part des étudiants. Et cette prise de conscience va à son tour favoriser « la distanciation par rapport aux langues pour mieux se les approprier » (*Ibid.* : 229). Au niveau didactique, cela implique de donner les moyens aux apprenants d’exprimer ces savoirs dans la langue et de les enrichir constamment. Il s’agit de leur permettre de conceptualiser des savoirs « déjà présents dans [leur] boîte à connaissances », de les utiliser en vue de l’apprentissage de nouveaux savoirs, linguistiques ou non (*Id.*).

Par contextualisation, nous faisons référence aux variations que les discours grammaticaux savant académiques subissent dans un contexte donné. En ce sens, il peut s’agir de descriptions inédites (non présentes dans les grammaires de référence du français), de « surdescriptions » (descriptions plus fines que celles qui apparaissent dans les grammaires de référence) ou de descriptions conjointes (mise en relation de catégories grammaticales différentes) qui vont permettre aux utilisateurs sur place de mieux appréhender les phénomènes grammaticaux (DILTEC, 2011 : 3).

## 2. La recherche

### 2.1 Les objectifs

L’objectif de notre recherche était double. Il s’agissait, d’une part, d’observer si l’application des activités grammaticales réflexives et contextualisées dans un cours visant à l’acquisition de compétences de niveau A1 permettait aux apprenants de ne pas produire à l’oral les erreurs commises généralement par les hispanophones et, d’autre part, de rendre compte des formulations métalinguistiques qui explicitent les intuitions individuelles des apprenants afin de mieux cerner les divers facteurs qui interviennent dans l’expression de ces « règles des apprenants ».

## 2.2 L'institution et les sujets

La recherche a été menée dans un groupe de niveau 1 du Département de français du Centre d'Enseignement de Langues Étrangères de l'Université Nationale Autonome du Mexique (CELE-UNAM). Les étudiants, provenant de diverses facultés du campus de la Cité Universitaire, étaient au nombre de 28 (16 hommes et 12 femmes). Ils avaient une moyenne d'âge de 24 ans.

## 2.3 Méthodologie et outils utilisés

Il nous paraît important de préciser, dans un premier temps, que ce travail s'inscrit dans une recherche plus large menée au CELE-UNAM par la ligne de recherche *Aportes teóricos y reflexiones sobre la didáctica de lenguas* au sein du Département de Linguistique Appliquée (DLA) et le groupe de recherche Grammaire et Contextualisation (GRAC Mexique<sup>3</sup>) auquel nous appartenons également. Ainsi, nous avons développé des activités grammaticales pour l'enseignement-apprentissage de la conjugaison des verbes du français pour les étudiants d'un niveau A1 de notre université. Ces activités, qui sont destinées à être publiées<sup>4</sup>, s'inscrivent dans une approche visant un apprentissage réflexif qui permet des comparaisons entre la L1 des étudiants et la langue cible et qui prend en compte le contexte d'enseignement. Ce sont ces activités qui ont constitué notre dispositif de recherche.

Par ailleurs, nous avons également appliqué deux évaluations aux groupes d'étudiants afin d'observer si un travail avec des activités grammaticales réflexives et contextualisées dans un cours de niveau A1 permettait aux apprenants d'éviter de produire à l'oral les erreurs commises généralement par des étudiants hispanophones. Finalement, nous avons soumis un questionnaire aux étudiants afin de connaître leurs perceptions sur les activités proposées.

## Les séquences didactiques pour la conjugaison

Les six séquences d'apprentissage<sup>5</sup>, présentées sous la forme de feuilles d'activités données aux étudiants avaient un double objectif. Il s'agissait de présenter la conjugaison sous sa forme orale et en évitant toute référence à l'écrit par le biais d'activités qui permettaient aux étudiants, d'une part, de mener une réflexion métalinguistique explicite en offrant une comparaison entre la conjugaison de l'espagnol et la conjugaison du français et, d'autre part, de systématiser les nouvelles formes vues. Signalons également que toutes les consignes présentes dans la feuille d'activités étaient rédigées en espagnol dans le but de faciliter la réflexion métalinguistique.

Les séquences didactiques proposées comportaient donc deux parties, *Reflexión* et *Entrenamiento*, composées chacune de deux à quatre activités. La partie *Reflexión* partait systématiquement de l'écoute de formes linguistiques (des formes verbales conjuguées) sur lesquelles l'attention des apprenants devait se porter. La réflexion métalinguistique était déclenchée par une question ouverte du type : Écoute les formes conjuguées. Que remarques-tu ? Les activités suivantes, permettaient d'une part de confirmer ou d'infirmer les premières réflexions, et, d'autre part, de rendre compte de phénomènes plus précis. Signalons également que c'est dans cette partie que les apprenants ont été amenés à réaliser des comparaisons entre leur L1 et la langue cible. La partie *Entrenamiento*, pour sa part, permettait aux apprenants de systématiser les formes découvertes dans la partie *Reflexión* par le biais d'activités de discrimination orale et d'association de formes orales (formes au singulier / formes au pluriel, base 1 / base 2, présence / absence de liaison par exemple). La dernière activité de la partie *Entrenamiento* proposait systématiquement aux apprenants de conjuguer à l'oral le type de verbe étudié dans la séquence didactique.

### Le questionnaire

Afin de préciser le profil des étudiants et de connaître leurs perceptions quant à l'utilité de leurs connaissances grammaticales en L1 dans l'apprentissage du français, nous leur avons distribué un bref questionnaire. En ce qui concerne le profil des étudiants, grâce aux cinq premières questions, nous avons eu la possibilité de recueillir des données concernant leur âge, leur sexe, leur faculté d'origine et leur spécialité. Nous avons également pu savoir si certains étudiants avaient déjà eu une expérience d'apprentissage préalable du français (et par là même une probable approche par l'écrit de la conjugaison) et d'une autre langue étrangère. En ce qui concerne leurs perceptions, nous avons opté pour trois questions avec des échelles de Lickert à dix niveaux afin que les répondants expriment leur degré d'accord ou de désaccord avec trois affirmations.

### Les évaluations

La première évaluation portait sur la conjugaison orale au présent de l'indicatif des verbes à une base se terminant en [E] à l'infinitif et commençant par consonne ou voyelle. Chaque étudiant tirait au sort deux numéros qui représentaient un verbe à l'infinitif et un pronom personnel sujet. L'enseignant lisait alors le verbe (l'étudiant n'était donc pas confronté à la forme écrite du verbe) et l'apprenant devait le conjuguer au présent de l'indicatif. Au total, chaque apprenant a conjugué dix



verbes, cinq commençant par une consonne et cinq commençant par une voyelle. Les verbes proposés lors de cette première évaluation ont été : *parler, prononcer, regarder, danser, penser, passer, téléphoner, commencer, visiter, jouer, copier et souligner*.

La deuxième évaluation portait sur l'ensemble des séquences didactiques appliquées pendant la recherche. Là encore, les apprenants ont eu l'occasion de conjuguer, à l'oral, sept verbes au présent de l'indicatif (pour un total de dix formes conjuguées). Les verbes proposés lors de la deuxième évaluation ont été : *parler, aimer, se laver, s'habiller, promener, finir et partir*.

Ces deux évaluations nous ont permis de constater avec quelle fréquence les apprenants commettaient les erreurs suivantes :

- Prononciation des terminaisons verbales qui s'écrivent mais ne se prononcent pas.
- Prononciation des consonnes finales des pronoms personnels sujet qui s'écrivent mais ne se prononcent pas (*ils, elles, nous, vous*).
- Réalisation du son [E] à la place du son [œ] ([ʒE] au lieu de [ʒœ] par exemple).

### 3. Analyse des résultats

#### 3.1 Le questionnaire

Concernant l'apprentissage préalable d'une langue étrangère, nous avons pu constater que la totalité des étudiants avait pris des cours d'anglais langue étrangère en milieu institutionnel soit au collège soit au lycée. Pour ce qui est de l'apprentissage d'autres langues étrangères, remarquons que 9 étudiants avaient déjà pris par le passé des cours de FLE en milieu institutionnel.

En ce qui concerne les perceptions, nous avons obtenu les résultats suivants. À l'affirmation « J'ai de bonnes connaissances de la grammaire de l'espagnol », une grande majorité d'apprenants, 65,5%, a mentionné être *D'accord* ou *Tout à fait d'accord* alors que seulement 3,8 % des répondants ont opté pour *Pas d'accord*. Notons également que presque un tiers des apprenants, 30,7%, a dit être *Plus ou moins d'accord* avec cette proposition. Globalement, les étudiants ont donc une perception plutôt positive de leur maîtrise de la grammaire de l'espagnol. Nous pouvons par là même signaler que l'utilisation de ces connaissances dans l'apprentissage du FLE ne devrait pas constituer une barrière.

À l'affirmation « La grammaire de l'espagnol m'aide à comprendre le fonctionnement de la grammaire du français » nous avons obtenu des résultats très marqués. Une majorité des répondants, 84,6%, a déclaré être *D'accord* et *Tout*

à fait d'accord alors que seulement 7,7% ont déclaré ne pas être d'accord. On constate là encore que les apprenants ont une perception très positive de l'utilité de leurs connaissances de la grammaire de l'espagnol dans l'apprentissage de la grammaire du français.

Finalement, les réponses apportées à la troisième proposition, « Le fait que les activités de conjugaison soient proposées en espagnol m'aide à mieux comprendre les thèmes abordés », ont également été très marquées. Ainsi, 92.4% des apprenants ont mentionné être *D'accord* et *Tout à fait d'accord* avec le fait que les activités proposées en espagnol avaient facilité la compréhension des contenus abordés dans les séquences didactiques. Prenant à contre-pied les représentations des enseignants et des apprenants que Castellotti appelle «le mythe du tout L2 » ou le « tabou de la L1 » (2001 : 69), ce résultat montre que l'utilisation de la L1 dans les activités grammaticales est vécue de manière positive et constitue bel et bien un levier dans l'apprentissage du français.

### 3.2 Corpus recueilli dans les séquences didactiques

Sur l'ensemble des six séquences didactiques appliquées, neuf questions de la partie *Reflexión* incitaient les apprenants à mener une réflexion métalinguistique. L'analyse de ce corpus, 227 réponses en espagnol au total, nous a permis de déterminer le pourcentage d'apprenants qui, lorsqu'ils menaient cette réflexion, avaient recours à une comparaison entre les systèmes grammaticaux de l'espagnol et du français. Ainsi, nous avons observé que dans à peine plus d'un quart des réponses (28,19%), les apprenants effectuaient une comparaison entre le système grammatical de l'espagnol et celui du français. Ce chiffre baisse à 6,97% si nous excluons de notre calcul les deux questions qui demandaient de manière explicite une comparaison entre les langues. Les étudiants, expressément sollicités, réalisent donc des comparaisons entre leur L1 et la langue cible de façon pertinente mais oublient ce recours si la demande n'est pas explicite. Nous constatons ainsi que les réflexions sur la langue n'entraînent pas forcément une comparaison entre les langues alors même qu'une majorité des étudiants du groupe a signalé avoir de bonnes connaissances de la grammaire de l'espagnol et que ces connaissances les aidaient à mieux comprendre la grammaire du français. Nous croyons qu'il convient d'aborder la comparaison en classe de langue sous la perspective d'un enseignement stratégique du FLE. En effet, il faudrait amener les apprenants à ce qu'ils puissent, de manière systématique, « se servir de la compétence langagière acquise en L1 [...] afin de comprendre le système et le fonctionnement de la langue cible » (Cyr, Germain, 1998 : 53).

### 3.3 Évaluations

Pour l'ensemble des deux évaluations, nous avons constaté que 354 verbes sur 460 ont été correctement produits à l'oral (76,96%) et que 106 verbes ont eu une réalisation non conforme à la norme (23,04%). Pour ce qui est des erreurs, nous avons remarqué que :

- dans 5,22% des cas les terminaisons verbales sont prononcées,
- dans 1,3% des cas les consonnes finales des pronoms personnels avec fonction de sujet sont prononcées,
- dans 1,74% des cas le son [E] est prononcé au lieu du son [Œ].
- dans 14,78% des cas les étudiants ont commis d'autres types d'erreurs non directement attribuables à la relation phonie/graphie de l'espagnol.

Ainsi, les résultats obtenus sur l'ensemble des évaluations semblent montrer qu'un traitement de la conjugaison fait sous sa forme orale et en évitant toute référence à l'écrit diminue effectivement la fréquence des erreurs étudiées. Même si ces chiffres sont assez bas, on est en droit de se demander la raison pour laquelle certains apprenants ont prononcé des consonnes finales qu'ils n'avaient pas vues dans les séquences didactiques. Nous croyons qu'une explication plausible est le fait que 9 étudiants du groupe avaient par le passé pris des cours de français et qu'ils avaient été exposés à ce moment à la forme écrite de la conjugaison du français. Toutefois, il nous paraît très important de mentionner que ces résultats ne constituent en aucun cas une démonstration définitive de ce que nous voulions observer et qu'il convient de relativiser nos conclusions. En effet, nous sommes conscients qu'au cours de notre recherche le contrôle de diverses variables nous a échappé. Ainsi, nous ne savons pas dans quelle mesure les apprenants ont été exposés à la forme écrite des verbes dans les activités qu'ils menaient avec l'enseignant titulaire du groupe (dans des activités de réception écrite par exemple) et nous ne savons pas non plus si des explications supplémentaires portant sur la conjugaison ont été apportées par l'enseignant titulaire. Autant d'éléments qui, potentiellement, ont influencé les résultats obtenus.

### Conclusion

Cette étude nous a permis de mieux appréhender les bénéfices de la mise en place dans une classe de FLE avec de jeunes universitaires mexicains d'activités réflexives, contextualisées pour l'enseignement-apprentissage de la conjugaison des formes orales des verbes pour un niveau A1.

Nous avons ainsi pu constater que, dans notre contexte, le traitement de la conjugaison sous sa forme orale permettait aux étudiants hispanophones d'éviter les « pièges de l'écrit » et de prendre conscience, de manière plus générale, des différences existant en français entre le code oral et le code écrit. D'autre part, nous avons pu rendre compte de façon succincte des réflexions métalinguistiques des apprenants qui, à partir de l'observation de corpus et, éventuellement, de la comparaison entre leur L1 et la langue cible, ont pu découvrir le fonctionnement de la conjugaison du français au présent de l'indicatif. Finalement, nous avons pu remarquer que le recours à la L1 des apprenants pouvait constituer un levier important dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

Toutefois, il convient de relativiser la portée de notre étude. En effet, nous sommes conscient que les évaluations que nous avons proposées et qui nous ont servi à « mesurer » la performance des apprenants en termes de conjugaison ne s'inséraient pas dans un acte communicatif. Au contraire, pour des questions d'ordre pratique, nous leur avons proposé des exercices de type mécaniciste dans lesquels les étudiants devaient conjuguer un verbe à partir de son infinitif et d'un pronom personnel sujet donné. En ce sens, nous croyons qu'une évaluation plus variée dans sa forme aurait été pertinente.

En définitive, nous sommes persuadé que cette étude a montré, indirectement du moins, l'importance de la contextualisation des descriptions grammaticales proposées aux apprenants de FLE afin d'aborder plus efficacement les thèmes complexes pour le public cible en décomplexifiant la présentation qui en est faite.

## Bibliographie

- Beacco, J.-C. et al. 2004. *Niveau B2 pour le français. Un référentiel*. Paris : Didier.
- Beacco, J.-C., Porquier, R. 2007. *Niveau A1 pour le français. Un référentiel*. Paris : Didier.
- Beacco, J.-C. et al. 2010. *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Castellotti, V. 2001. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : Clé International.
- Catach, N. 1995. *L'orthographe française*. Paris : Nathan.
- Csécsey, M. 1968. *Le verbe français. De la linguistique à la pédagogie*. Paris : Librairies Hachette et Larousse.
- Cyr, P., Germain, C. 1998. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : Clé International.
- DILTEC, 2011. *Grammaire et contextualisation dans l'enseignement du français langue étrangère ou seconde*. Programme de recherche. Paris : Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3. <http://www.univ-paris3.fr/grac-grammaires-et-contextualisation--155234.kjsp> [consulté le 25 octobre 2016]
- Dubois, J. 1967. *Grammaire structurale du français, T.II Le verbe*. Paris : Larousse.

Martinet, A. 1969. De l'économie des formes du verbe en français parlé. In : *Le français sans fard*. Paris : Presses Universitaires de France.

Moore, D. 2006. *Plurilinguisme et école*. Paris : Didier.

Pinchon, J., Coute, B. 1981. *Le système verbal du français, descriptions et applications pédagogiques*. Paris : Nathan.

Surcouf, C. 2011. « L'enseignement et l'apprentissage de la conjugaison en FLE: comment réduire les difficultés engendrées par l'orthographe? ». *TRANEL*, n°54, p. 93-112.

## Notes

1. Nous avons adopté les symboles de l'Alphabet Phonétique International pour la transcription des sons présentés dans cet article. Toutes ces transcriptions apparaissent entre crochets ([...]). Nos avons opté également pour l'utilisation des archiphonèmes suivants : [E] et [Œ].

2. Résultats obtenus grâce à une enquête menée par le groupe GRAC Mexique en 2015. Pour plus de détails consulter l'article de Cerón et Martínez (2015) disponible sur : <http://gerflint.fr/Base/Mexique5/mexique5.html>

3. Pour les détails du travail du GRAC, consultez son site d'Internet : <http://www.univ-paris3.fr/grac-grammaires-et-contextualisation--155234.kjsp>

4. Blin, B. Martínez, V., Olmedo Yudico, R. 2016. *Conjugar para actuar 1*. México: CELE-UNAM.

5. Les six séquences appliquées ont été les suivantes : 1) Pronoms personnels avec fonction de sujet, 2) Verbes à une base qui commencent par une consonne et se terminent en [E] à l'infinitif, 3) Verbes à une base qui commencent par une voyelle et se terminent en [E] à l'infinitif, 4) Verbes pronominaux à une base, 5) Verbes à deux bases (base longue et base courte), 6) Verbes à deux bases (base en [Œ] et base en [E]) qui se terminent en [E] à l'infinitif.