

LA FLEXION DES VERBES DU 1^{ER} GROUPE EN « CER » AUX TEMPS SIMPLES DE L'INDICATIF AU COLLEGE : ENJEUX DIDACTIQUES ET DIFFICULTES ACQUISITIONNELLES

PANDI née MABIALA Ida Rose Aimée
Assistante
Enseignante-Chercheure
Université Marien NGOUABI (République du Congo)
Département des Langues et Littératures
ida.pandi@umng.cg

MFOUTOU Prisca Aubin
Doctorante
Université Marien NGOUABI (République du Congo)
Département des Langues et Littératures
aubin.mfoutou@umng.cg

Résumé

Cet article qui s'inscrit dans une perspective linguistique et didactique du français présente les résultats d'une étude menée sur l'enseignement des verbes en « cer » aux temps simples de l'indicatif dans les classes de 6^e de six collèges de Brazzaville. Après une observation des pratiques pédagogiques dans lesdites classes, il a été constaté que les méthodes traditionnelles et la méthode globale utilisées pour cet enseignement posent problème sur l'acquisition de la règle par les apprenants. Ainsi avons-nous proposé l'usage des méthodes syllabique, analytique et interrogative comme enjeux didactiques afin de faciliter l'acquisition et l'application de cette notion aux apprenants.

Mots-clés : Flexion, Verbes en «cer», Temps Simples, Indicatif, Enjeux Didactiques

Abstract

As part of a linguistic and teaching perspective of French language, this article yields the outcomes of a research carried out about teaching verbs with “cer” endings in simple tenses, in the indicative; in the first grades within six (6) junior high school in Brazzaville. Having observed the teaching practices within these grades, it was certified that the traditional and global methods in use for this lesson is a problem as far as the acquisition of the rule by the learners is concerned. That is the way, we suggested the use of syllabic, analytic and interrogative methods as a teaching issue in order to make the acquisition and the application of this notion easier to the learners.

Key words: Inflection, Verbs Ending With “cer”, Simple Tenses, Indicative, Teaching Issue

Introduction

En français, comme dans toutes les langues au monde, « le verbe demeure le noyau et le pivot sémantique et syntaxique de la phrase contrairement aux sujets et aux compléments qui sont des axes secondaires » déclare R. Léon (2010, p. 164). C'est le verbe qui détermine tout ce que fait ou subit le sujet dans une phrase et confère au discours le sens qui convient. Cependant, comme le confirme N. Géri (1994, p. 19), « Le verbe est le seul mot à varier sa terminaison selon le temps et la personne », le verbe renferme une forme fléchie caractérisée par une variation formelle en fonction des modes, des temps, des personnes, des aspects ou des voix de conjugaison. C'est dans cette perspective que s'inscrit la notion de « flexion verbale ».

La flexion verbale, c'est la conjugaison des verbes, l'ensemble de variations, de transformations et de déclinaisons que subit le verbe selon les contextes de conjugaison (temps, modes, personnes, voix et aspect) pour dénoter les traits grammaticaux voulus. Sans elle on ne saurait parler de la conjugaison. Elle renvoie à cet effet aux différentes terminaisons des verbes à n'importe quel temps et modes de conjugaison et aide le locuteur par ces terminaisons à se situer dans le temps. C'est dans ce sens que s'inscrit la conjugaison dont l'objectif est d'étudier systématiquement la vie et le fonctionnement des verbes de l'état initial (infinitif) à l'état conjugué et d'offrir aux locuteurs la capacité d'utiliser de manière cohérente un verbe dans toutes les différentes transformations dans n'importe quel type de discours comme le souligne M. Grevisse (1990, p. 134). Mais, comme le déclarent S. Lepoivre-Duc et D. Ulma (2010, p. 11), « Le domaine du verbe est pour les élèves comme pour les enseignants le lieu de toutes les insécurités », la flexion verbale ou encore la conjugaison française pose d'énormes problèmes aussi bien aux apprenants qu'aux enseignants de français. Les cours de conjugaison connaissent de moins en moins de succès dans les classes. Surtout les lettres muettes et les cédilles constituent les grands obstacles de l'apprentissage de la conjugaison par les apprenants. Voilà pourquoi, devant cette nécessité, nous avons pensé travailler sur un maillon de ce vaste champ linguistique : les verbes en « **cer** » aux temps simples de l'indicatif. Les verbes en « **cer** » sont certes des verbes du premier groupe et obéissent de façon générale aux mêmes critères de conjugaison que les autres, mais, avec leurs particularités flexives sur le « **c** » en « **ç** », leurs acquisitions constituent une notion quelque peu complexe au niveau des apprenants. C'est ce qui justifie en un mot le choix de cette étude.

Le choix des temps simples de l'indicatif (présent, passé simple, imparfait et futur simple) se justifie par le fait que ces temps sont les plus utilisés à l'oral comme à l'écrit, se conjuguent seuls et présentent la nature propre des verbes et les différentes flexions qui s'opèrent selon les sens de conjugaison.

Alors ce travail dont la problématique tourne autour des enjeux et perspectives d'enseignement des verbes en « **cer** » aux temps simples de l'indicatif au Collège, pose le problème de la qualité des enseignements de ces verbes et les problèmes spécifiques que rencontrent les apprenants sur cet enseignement. Il se propose de :

- Analyser les pratiques pédagogiques sur cet enseignement afin d'en jauger la pertinence face aux enjeux pédagogiques et didactiques utilisés par les enseignants ;
- Identifier les difficultés que connaissent les apprenants dans l'acquisition et l'application de cette notion par rapport au dispositif pédagogique et didactique utilisé par les enseignants ;
- Situer la source de ces difficultés et d'en proposer quelques solutions pour améliorer les pratiques pédagogiques et les compétences des apprenants sur cette notion.

Relativement à ces objectifs de recherche se greffent les hypothèses suivantes :

- Les verbes du premier groupe en « **cer** » aux temps simples de l'indicatif s'enseigneraient selon des méthodes et techniques inadéquates aux besoins réels des apprenants.

- Cet enseignement poserait problème parce que les pratiques didactiques ne conviennent pas aux attentes et besoins des apprenants.
- Il conviendrait de revoir les pratiques pédagogiques afin de promouvoir cet enseignement.

Afin de confirmer ou d'infirmer ces hypothèses, une enquête quantitative et qualitative a été effectuée dans des classes de 6^e de six Collèges de Brazzaville. Comme variable indépendante nous avons les pratiques des enseignants, comme variable dépendante, les compétences des apprenants et les résultats obtenus ont servi d'indicateur.

S'inscrivant dans une perspective linguistique et didactique des langues, cette étude s'appuie sur la théorie actancielle de Lucien Tesnière et l'approche fonctionnelle d'André Martinet qui s'appuient sur le verbe et sa structure, comme théories linguistiques pour faire une étude descriptive et explicative de la structure et du fonctionnement des verbes en général et des verbes en « **cer** » en particulier. Et, le constructivisme, le socioconstructivisme et l'approche communicative avec leurs méthodes actives d'apprentissage sont utilisés comme théories de référence didactique.

1. Méthodologie de la recherche

L'enquête réalisée sur le terrain pour apprécier les enjeux didactiques mis en pratique par les enseignants et les compétences des apprenants relativement à ces enjeux s'est focalisée sur deux aspects : l'aspect linguistique des verbes en « **cer** » et l'aspect didactique de l'enseignement des verbes en « **cer** ».

1.1. Environnement de l'enquête

Pour la diversification des données, notre enquête a été effectuée dans les classes de 6^e de six collèges de Brazzaville, à raison de deux Collèges par circonscription (sur les trois que compte Brazzaville) et deux classes par établissement, soit un effectif global de douze (12) classes. Le choix de la classe de 6^e se justifie par le fait que la notion sur les verbes du premier groupe en « **cer** » n'est inscrite qu'en 6^e et en 5^e. Notre environnement d'enquête se présente ainsi qu'il suit :

Tableau n°1 : Environnement de l'enquête

Circonscriptions	Brazzaville 1	Brazzaville 2	Brazzaville 3
Etablissements	Angola Libre	Gampo Olilou	Fraternité
	Amitié	Liberté	Mfilou

1.2. Population et échantillon de l'enquête

En s'appuyant sur le triangle didactique, pour la réalisation de cette enquête nous avons impliqué :

- Les enseignants en tant que principaux ingénieurs des apprentissages, pour évaluer leur capacité dans la réalisation des enseignements en général et de la flexion des verbes en « **cer** » aux temps simples de l'indicatif en particulier.
- Les apprenants en tant que principaux bénéficiaires des enseignements et indicateurs des compétences des enseignants. Car, ne dit-on pas que « L'élève vaut ce que vaut son maître » ?

Ainsi, notre échantillon est composé de douze (12) enseignants de français des classes de 6^e et de huit cent soixante-dix-neuf (879) apprenants de 6^e répartis de la manière suivante :

Tableau n°2: Echantillon de l'enquête

Etablissements	Echantillon des Enseignants	Echantillon des apprenants
Angola Libre	02	163
Amitié	02	121
Gampo Oilou	02	99
Liberté	02	186
Fraternité	02	139
Mfilou	02	171
Total	12	879

1.3. Instruments de collecte des données

La collecte des données s'est faite à travers l'observation des pratiques de classe qui a porté aussi bien sur l'analyse des pratiques de l'enseignant que sur celles de l'apprenant. L'observation des pratiques de l'enseignant qui nous a permis d'apprécier les enjeux didactiques s'est focalisée sur sept (07) aspects: l'appréciation du titre de la leçon, de l'objectif opérationnel du cours fixé par l'enseignant, du support relativement au titre et contenu de la leçon, du contenu de la leçon, de l'item d'évaluation, des méthodes et techniques utilisées par l'enseignant pour la réalisation du cours, l'insistance de l'enseignant sur la flexion des verbes en « **cer** » aux temps simples de l'indicatif. Par ailleurs, celle des pratiques de l'apprenant dont l'intérêt fut de déceler les difficultés de ce dernier sur la flexion des verbes en « **cer** » aux temps simples de l'indicatif relativement aux pratiques de l'enseignant, s'est appesantie sur trois points, à savoir : l'appréciation de la participation des apprenants au cours, l'appréciation des compétences des apprenants sur la conjugaison des verbes du premier groupe aux temps simples de l'indicatif en général, l'appréciation des compétences des apprenants sur la conjugaison des verbes en « **cer** » aux temps simples de l'indicatif en particulier. Ainsi, à partir d'une grille d'observation, nous avons pu collecter ces données.

2.4. Déroulement de l'enquête et difficultés rencontrées

Cette enquête s'est déroulée au premier trimestre de l'année scolaire 2019-2020. Pour atteindre les enquêtés, des rendez-vous ont été pris deux semaines avant avec les enseignants. Mais, comme dans tout travail de recherche, nous avons rencontré quelques problèmes liés à la disponibilité des enquêtés aux dates prévues : des rendez-vous ratés à cause des farces de certains enseignants, les effectifs pléthoriques dans certaines classes et le chevauchement entre les heures de l'enquête et certaines activités pédagogiques et administratives de l'établissement. Mais, malgré tout, les résultats ont été obtenus.

2. Résultats de l'enquête

Les résultats obtenus à l'issue de notre investigation sont traités de manière quantitative et qualitative. Sur le plan quantitatif, nous avons voulu apprécier les taux de réussite et sur le plan qualitatif, nous recherchions la qualité des pratiques des enseignants et des apprenants autour du savoir transmis. Pour faciliter la lecture, ces résultats sont présentés dans des tableaux suivis des commentaires.

2.1. De l'observation des pratiques de l'enseignant

2.1.1. Les résultats sur l'appréciation du titre de la leçon

Selon les prescriptions didactiques, chaque temps de conjugaison ayant un emploi particulier, doit constituer ce qu'on appelle un objet d'apprentissage et faire l'objet d'une séance d'apprentissage pour éviter l'amalgame cognitif et offrir à l'apprenant la possibilité d'apprendre aisément et logiquement.

Après les différents cours sur chaque temps, il revient à l'enseignant de présenter facultativement sous forme de récapitulatif un cours sommatif sur les quatre temps pour permettre à l'apprenant de faire une distinction claire des différentes terminaisons selon les temps d'un même mode. Ainsi cette rubrique a-t-elle consisté à voir comment les enseignants abordent cet aspect du cours, s'ils le font en une séance ou en plusieurs. Les résultats obtenus sur cette question sont les suivants :

Tableau n°3 : Appréciation des titres des cours

Etablissements	Titre de la leçon en un tout		Titre de la leçon temps par temps	
	Eff	%	Eff	%
Angola Libre	02	100%	00	0%
Amitié	02	100%	00	0%
Gampo Olilou	02	100%	00	0%
Liberté	02	100%	00	0%
Fraternité	02	100%	00	0%
Mfilou	01	100%	00	0%
Total	12	100%	00	0%

La lecture de ce tableau qui présente un taux de réussite de 0% et un taux d'échec de 100%, montre que sur les douze (12) enseignants observés, tous ont abordé les quatre temps en une seule séance. Cette pratique faisant d'office partie de la pédagogie de l'échec pose déjà un problème de méthodes et de techniques d'enseignement susceptibles de freiner toute la compréhension du cours chez l'apprenant, pire encore, nous sommes en 6^e où les apprenants sont encore très jeunes et n'ont pas encore acquis une bonne expérience scolaire leur permettant d'assimiler facilement le cours. Lorsque cela est fait de cette manière, le cours devient lourd et l'objectif ne peut être atteint en une séance.

2.1.2. Les résultats sur la formulation de l'objectif opérationnel (O.O) de la leçon

L'objectif opérationnel, c'est l'objectif ou le seuil de satisfaction que se fixe l'enseignant sur le cours. C'est cet objectif qui guide l'enseignant sur les méthodes, les techniques et les stratégies à adopter pendant le cours. Ainsi avons-nous apprécié la formulation de l'objectif opérationnel. Les résultats obtenus à ce propos sont présentés dans le tableau ci-après.

Tableau n° 4 : Appréciation de la formulation de L'OO

Etablissements	l'O.O			
	Bien formulé		Mal formulé	
	Eff	%	Eff	%
Angola Libre	00	0%	02	100%
Amitié	00	0%	02	100%
Gampo Olilou	00	0%	02	100%
Liberté A	00	0%	02	100%
Fraternité	00	0%	02	100%
Mfilou	00	0%	02	100%
Total	00	0%	12	100%

En fait, quand le titre de la leçon est mal conçu, cela va de soi que l'objectif opérationnel soit, à son tour, mal bâti. Les résultats obtenus à l'issue de cette question sur un taux d'échec de 100% ne nous étonnent guère. Ceci est déjà grave au niveau des enseignants et signifie que l'enseignant ne maîtrise pas au départ son objectif, puisqu'il n'est pas précis sur le cours.

2.1.3. Les résultats sur la concordance entre le titre de la leçon et le support

Le support, comme l'indique bien son nom, c'est l'élément fondamental de la pratique de classe. C'est lui qui soutient le cours. A cet effet, il doit être en parfaite relation avec le titre et le contenu de la leçon. Les résultats obtenus à l'issue de cette question sont présentés dans le tableau suivant :

Tableau n°5 : Concordance entre le titre (l'O.A) de la leçon et le support

Etablissements	Support		
	Cohérent avec l'OA	Peu cohérent avec l'OA	Pas du tout cohérent avec l'OA
Angola Libre	00	02	00
Amitié	01	01	00
Gampo Oililou	00	02	00
Liberté A	00	02	00
Fraternité	00	02	00
Mfilou	01	01	00
Total	02	10	00

Les valeurs présentées dans ce tableau révèlent une faible concordance entre les titres des leçons et les supports. Sur les douze (12) enseignants observés, seuls deux (02) ont réussi à présenter des supports cohérents avec les titres et les contenus de leurs leçons. Ceci ne nous étonne pas dès lors que les titres eux-mêmes sont lourds et touffus. La conséquence logique en est que le support posera aussi des problèmes parce que l'enseignant ne saura pas sur quel temps s'appesantir.

2.1.4. Résultats sur la qualité du contenu de la leçon

Le contenu de la leçon, c'est la règle, la partie clé du cours que l'apprenant doit recopier dans son cahier et doit formellement retenir car toute l'évaluation porte essentiellement sur cela. Alors, pour qu'il soit à la portée de l'apprenant, il doit être clairement conçu et adapté au niveau de ce dernier. Ainsi, le résultat obtenu sur la qualité du contenu des cours est le suivant :

Tableau n°6 : Résultats sur la qualité du contenu de la leçon

Etablissements	Bon contenu		Assez bon contenu		Fiable contenu	
	Eff	%	Eff	%	Ef	%
Angola Libre	00	0%	01	50%	01	50%
Amitié	00	0%	01	50%	01	50%
Gampo Oililou	00	0%	02	100%	00	00%
Liberté A	00	0%	01	50%	01	50%
Fraternité	00	0%	01	50%	01	50%
Mfilou	00	0%	02	100%	00	00%
Total	00	0%	08	66,66	04	33,33

La lecture de ce tableau montre que sur les douze enseignants observés, aucun n'a présenté un contenu entièrement adapté au cours, soit un taux de 0% de réussite totale. Par ailleurs, huit (08) ont présenté des contenus assez bons, soit un taux de 66,66%. Et quatre (04) ont présenté des contenus faibles, soit un taux de 33,33% de faiblesse. Ces aspects ont largement trahi les faiblesses des enseignants dans les classes.

2.1.5. Résultats sur l'appréciation de l'item d'évaluation

L'item d'évaluation, c'est l'élément qui permet à l'enseignant d'évaluer les apprenants sur le cours, de s'évaluer lui-même et de vérifier si l'objectif du cours est atteint. A cet effet, il doit être en rapport étroit avec le titre, le contenu et l'objectif de la leçon. Les résultats sont présentés dans le tableau suivant :

Tableau n° 7 : Appréciation de l'item d'évaluation par rapport au cours

Etablissements	Item adapté au cours		Item partiellement adapté au cours		Item inadapté au cours	
	Eff	%	Eff	%	00	0%
Angola Libre	00	0%	02	100%	00	0%
Amitié	00	00%	02	100%	00	0%
Gampo Olilou	00	0%	02	100%	00	0%
Liberté A	00	0%	02	100%	00	0%
Fraternité	00	0%	02	100%	00	0%
Mfilou	00	0%	02	100%	00	0%
Total	00	0%	12	100%	00	0%

L'analyse de ces résultats montre que sur les douze enseignants, aucun n'a prévu un item d'évaluation entièrement adapté au cours, soit un taux de 0% de réussite sur cet aspect. Les douze ont présenté des items partiellement adaptés aux cours. Soit un taux de 100%. Chaque temps ayant six personnes de conjugaison, il sera difficile qu'en une seule séance l'enseignant évalue les apprenants sur les quatre temps, soit un total de vingt-quatre (24) personnes. Et finalement, l'évaluation s'effectue de manière approximative.

2.1.6. Résultats sur les méthodes utilisées par les enseignants

L'exécution d'une leçon est rendue efficace grâce aux méthodes et techniques utilisées par l'enseignant le souligne J. P. Cuq (2006, p. 164). Parmi ces méthodes, il y a :

- **des méthodes dites traditionnelles** qui focalisent toutes les pratiques de classe sur l'enseignant et transforment l'apprenant en un réceptacle qui doit tout attendre de l'enseignant. Par leur nature et leur fonctionnement, elles sont passives et ont tendance à imposer le savoir à l'apprenant, contraindre ce dernier de recopier, de mémoriser et de réciter une règle qu'il peut ou ne pas maîtriser et appliquer.

- **des méthodes modernes** qui sont de nature actives et intègrent la vision éducative mondiale actuelle qui consiste à impliquer l'apprenant dans l'acte pédagogique tel que le prônent le constructivisme et le socioconstructivisme. Elles sont principalement réparties au nombre de trois à savoir :

- **La méthode globale** qui renvoie par exemple à l'enseignement de la conjugaison selon les tableaux et la récitation des terminaisons mais ne précise rien ni sur le radical du verbe, ni sa désinence.
- **Les méthodes syllabiques et analytiques** qui consistent à enseigner la conjugaison selon les étapes en commençant par la morphologie du verbe avant d'enseigner les différentes particularités de conjugaison telles que le prônent L. Tesnière (1969, p. 36) et A. Martinet (1963, p. 249) dans leurs approches actancielle et fonctionnelle.

Comme ces méthodes ne peuvent s'appliquer seules, on associe à elles des méthodes dites intermédiaires pour rendre plus actifs, plus efficaces, plus agréables et accessibles les cours. Il s'agit des méthodes démonstrative et interrogative.

La méthode démonstrative permet de capter l'attention des apprenants par des explications, des exercices clairs et précis, pour les amener à mieux appréhender le cours.

La méthode interrogative quant à elle consiste à susciter en permanence la participation des apprenants à travers le système de question/réponse pendant le cours afin de les impliquer dans la réalisation du cours.

Il convient à cet effet de souligner que les méthodes les plus adaptées en didactique des langues demeurent la méthode syllabique comme méthode principale et la méthode interrogative comme méthode intermédiaire.

Les résultats relatifs à la question sont présentés dans le tableau suivant :

Tableau n°8 : Les méthodes utilisées par les enseignants et le taux de participation des apprenants

Etablissements	Méthodes					
	Traditionnelles	Modernes			Intermédiaires	
		Globale	Syllabique	Analytique	Démonstrative	Interrogative
Angola Libre	01	01	00	00	00	02
Amitié	01	01	00	00	00	02
Gampo Oilou	01	01	00	00	00	02
Liberté A	01	01	00	00	00	02
Fraternité	00	02	00	00	00	02
Mfilou	00	02	00	00	00	02
Total	04	08	00	00	00	12
Taux de participation des apprenants			203 sur 879 apprenants		%= 23,09	
Taux de non-participation des apprenants			676 sur 879 apprenants		%=76,91	

La lecture de ce tableau montre que les méthodes les plus utilisées sont les méthodes traditionnelles et la méthode globale où il fallait énumérer les terminaisons du verbe conjugué à tous les temps. Or cette méthode alourdit la compréhension du cours par les apprenants et ne facilite pas non plus son acquisition par ces derniers. Ainsi au niveau des méthodes intermédiaires, la plus utilisée est certes la méthode interrogative mais, engloutie par la méthode globale, cela a rendu moins actifs les apprenants.

Le total relevé sur le nombre de participants dans toutes les classes a été de 203 sur les 879 apprenants. Soit un taux de participation de 23, 09% contre un taux de non-participation de 76, 91%.

2.1.7. Résultats sur l'insistance de l'enseignant sur la flexion de « c » en « ç »

Généralement, les verbes du premier groupe en « **cer** » se conjuguent comme tous les verbes du premier groupe : manger, chanter, crier et autres, avec les mêmes terminaisons à toutes les personnes.

Cependant en dehors de la terminaison régulière qui modifie la forme du verbe selon les temps, les modes, les personnes et les aspects, les verbes en « **cer** » subissent une double flexion dans les temps

et personnes de conjugaison impliquant « o » ou « a » devant « c ». Pour que le « c » garde la même phonie qu'à l'infinitif devant « a » et « o », ce « c » se transforme en « ç ». Ainsi, ce principe s'applique à tous les 124 verbes en « cer » indiqués dans *Le Nouveau Bescherelle 2*, (1989, p. 101-157).

Le tableau ci-dessous nous permet d'illustrer ces implications à travers les différentes déclinaisons que subit le verbe « **Avancer** » selon les quatre temps simples de l'indicatif.

Tableau n°9 : Implication flexionnelle des verbes en « cer » aux quatre temps simples de l'indicatif

Temps de conjugaison	Verbe à l'infinitif : Avancer		Radical : Avanc		Désinence = er	
	Pronoms personnels					
	Je	Tu	Il/elle	Nous	Vous	Ils/elles
Présent	avance	avances	avance	avançons	avancez	avancent
Passé-simple	avançai	avanças	avança	avançâmes	avançâtes	avancèrent
Imparfait	avançais	avançais	avançait	avancions	avanciez	avançaient
Futur simple	avancerai	avanceras	avancera	avancerons	avancerez	avanceront

Ce tableau met en exergue les différentes particularités des verbes du premier groupe en « cer » selon les temps. Ici, en dehors de la désinence qui subit une flexion régulière, le radical aussi la subit partout où « c » est suivi de « o » ou de « a ». Ainsi les principaux temps concernés sont : le présent, le passé simple et l'imparfait. Au futur simple, le « c » étant suivi directement de « e » à toutes les personnes, ne subit aucune modification.

Le sens de ce cours, c'est de ne plus insister sur la conjugaison régulière, mais sur la flexion de « c » en « ç ». Combien ont insisté sur cette flexion ? Les résultats dans le tableau suivant :

Tableau n°11 : Taux d'insistance des enseignants sur la flexion de « c » en « ç »

Etablissements	Ont pu insister sur la flexion de c en ç						Total
	Bien		Assez bien		Faible		
	Eff	%	Eff	%	Eff	%	
Angola Libre	01	50%	01	50%	00	00%	02
Amitié	00	00%	01	50%	01	50%	02
Gampo Oililou	01	50%	00	00%	01	50%	02
Liberté A	00	00	01	50%	01	50%	02
Fraternité	01	50%	00	00%	01	50%	02
Mfilou	01	50%	01	50%	00	00%	02
Total	04	33,33	04	33,33	04	33,33	12

Il ressort clairement de ce tableau que sur les douze enseignants, quatre seulement ont pu insister sur la flexion de « c » en « ç », soit un taux de 33,33% de réussite. Jusqu'à la fin du cours, nombreux sont les apprenants qui n'ont pas pu distinguer à quel moment le « c » se transforme en « ç ». Or c'était là notre attente. Le tableau n°14 de ce document le certifie.

2.2. Les pratiques de l'apprenant

2.2.1. Participation des apprenants aux cours

Cette rubrique a donné l'occasion d'observer aussi bien les interactions entre l'enseignant et les apprenants et les interactions entre les apprenants eux-mêmes, initiées par l'enseignant pendant le cours. Les résultats obtenus à l'issue de cette question sont présentés dans le tableau-ci-après.

Tableau n°12 : Taux de participation des apprenants aux cours

Etablissements	Participation des apprenants au cours					
	Bonne		Assez bonne		Faible	
	Eff	%	Eff	%	Eff	0%
Angola Libre	00	0%	02	100%	00	00%
Amitié	01	50%	00	00%	01	50%
Gampo Olilou	00	0%	01	50%	01	50%
Liberté A	00	0%	02	100%	00	00%
Fraternité	00	0%	00	00%	02	100
Mfilou	01	50%	00	00%	01	50
Total	02	16,66	05	41,66	05	41,66

Sur les douze classes observées, seules deux (02) ont enregistré une bonne participation des apprenants. Soit un taux de 16,66%. Par contre, sur les dix (10) restantes, il y a eu une participation moyenne dans cinq (05) classes et une participation faible dans les cinq autres. Ces résultats traduisent l'incompétence des enseignants à motiver les classes. Ceci montre que plusieurs enseignants sont encore dans les pratiques ex-cathédra, des enseignements focalisés sur eux-mêmes et qui ne sollicitent pas la contribution des apprenants au cours, mais qui, au contraire, les obligent à recopier et mémoriser ce qu'ils n'ont ni conçu, ni compris.

2.2.2. Résultats sur les compétences des apprenants sur la conjugaison des verbes du 1^{er} groupe aux temps simples de l'indicatif

Cette question a pour but de faire une revue des compétences des apprenants sur la conjugaison des verbes du premier groupe aux temps simples de l'indicatif avant de leur apprendre la méthode appropriée pour les faire maîtriser. Ainsi avons-nous apprécié leur capacité à distinguer les différentes flexions des verbes du premier groupe à ces différents temps. Les résultats y relatifs sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau n° 13 : Appréciation des compétences des apprenants sur la conjugaison des verbes du premier groupe

Etablissements	Temps de conjugaison								Total
	Présent		Passé simple		Imparfait		Futur-simple		
	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%	
Angola Libre	141	86,50	12	07,36	136	83,43	103	63,19	163
Amitié	99	81,81	07	05,78	82	67,76	82	67,76	121
Gampo Olilou	83	83,83	04	04,04	68	68,68	91	91,91	99
Liberté A	167	89,78	21	02,15	102	84,83	147	79,03	186
Fraternité	104	74,82	13	09,35	77	55,39	119	85,61	139
Mfilou	122	71,34	09	05,26	86	50,29	101	59,06	171
Total	716	81,45	66	07,50	551	62,68	643	73,15	879

L'analyse de ces résultats montre de manière générale que les apprenants ont plus de difficultés sur la conjugaison des verbes au passé simple et à l'imparfait à la première personne du pluriel. Certes à l'imparfait, il y a plus d'amélioration qu'au passé simple, mais cela nécessite encore quelques efforts.

2.2.3. Résultats sur les compétences des apprenants dans la transformation de « c » en « ç »

Cet aspect constitue le point de chute de cette recherche. Il nous a permis d'apprécier concrètement la capacité des apprenants enquêtés sur l'exécution et l'application des différentes flexions de « c » en « ç » devant « a » et « o » aux temps simples de l'indicatif selon la règle apprise.

Cependant, ici notre regard s'est plus focalisé sur le présent, le passé simple et l'imparfait qui sont les temps impliqués dans cette forme de flexion de « c » en « ç ».

Alors, pour parvenir aux résultats, vu que les items prévus par les enseignants étaient partiellement adaptés aux contenus des leçons, nous étions obligés de formuler des items en fonction des contenus des cours suivis pour mieux apprécier les compétences des apprenants. Les résultats sont les suivants.

Tableau n° 14 : Appréciation des compétences des apprenants sur la flexion de « c » en « ç ».

Etablissements	Ont pu fléchir c en ç						Total
	Présent		Passé simple		Imparfait		
	Eff	%	Eff	%	Eff	%	
Angola Libre	152	93,25	16	09,81	16	09,81	163
Amitié	108	89,25	07	05,78	19	15,70	121
Gampo Olilou	83	83,83	13	13,13	13	13,13	99
Liberté A	167	89,78	12	06,45	12	06,45	186
Fraternité	104	74,82	13	09,35	22	15,82	139
Mfilou	14	84,21	19	11,11	14	08,18	171
Total	758	86,23	80	09,10	96	10,92	879

La lecture de ces résultats expose les faiblesses des apprenants sur la déclinaison ou la transformation de « c » en « ç » dans les trois temps concernés. Cette notion pose de sérieux problèmes aux apprenants. Ces derniers ne perçoivent pas facilement cette déclinaison. Dans aucune classe, la moyenne ne fut satisfaisante. Vraiment la déclinaison de « c » en « ç » pose de sérieux problèmes au niveau des apprenants. Mais cela était prévisible, puisque les pratiques des enseignants étaient en grande partie faibles.

3. Discussion des résultats

L'enquête réalisée sur le terrain nous a permis de relever pas mal de maux sur l'enseignement des verbes du premier groupe en « ç » aux temps simples de l'indicatif.

3.1. Des enjeux didactiques

Selon D. Broussal et D. Bucheton (2009, p. 62) « Les enjeux didactiques constituent le point focal de la réussite des enseignements. Le secret de l'efficacité et de la réussite du cours dépend pertinemment de la qualité des enjeux didactiques que l'enseignant met en place pour la réalisation des enseignements ». En effet, le verbe, excepté ses sens sémantiques et syntaxiques qui font de lui le moteur, le pivot autour duquel s'organise la phrase, morphologiquement, comme le souligne H. Huot (2001, p. 186) « il est une unité linguistique, un mot variable essentiellement composé de deux éléments : le radical et la désinence ».

Le radical comme l'indique J. P. Cuq (2003, p. 170) est « la base ou la racine du verbe ». Avec les verbes réguliers, il est régulier et demeure incontestablement la partie invariable et stable du verbe. Cependant, pour les verbes en « cer », en « ger » et une grande partie des verbes du troisième groupe et les deux auxiliaires avoir et être, le radical subit aussi quelques variations. La désinence est le suffixe, la partie variable du verbe qui subit la flexion selon les circonstances de conjugaison. Cette distinction peut se lire à travers le verbe « avancer » dans le tableau n°9.

Ainsi, les prescriptions didactiques voudraient que tout apprentissage des verbes procède nécessairement par installer cette connaissance sur la morphologie des verbes aux apprenants avant de leur apprendre à conjuguer. Voilà pourquoi M. Riegel et alii (2006, p. 242) précisent qu'« il est préférable parmi le lot de caractéristiques attribuées au verbe, de l'identifier d'abord par sa morphologie avant de l'enseigner ».

Aussi, sur les cas particuliers comme les verbes en « cer », une insistance particulière doit se faire sur la transformation de « c » en « ç ».

Cependant, la réalité du terrain nous a montré que :

- Basés sur les méthodes traditionnelles et la méthode globale qui consistent à enseigner la conjugaison en un tout, les enjeux didactiques en usage dans les classes ne sont pas prêts à offrir à l'apprenant la compétence requise sur la flexion des verbes du premier groupe en « cer ». Tous les quatre temps sont enseignés en une seule séance. Cette façon d'embrasser ces cours surcharge sans résultats l'apprenant et de surcroît la notion sur la morphologie du verbe n'est pas préalablement enseignée.

- L'enseignement des verbes du premier groupe en « cer » est un cas particulier de conjugaison. Mais nous avons noté une très faible insistance des enseignants sur cette particularité : la flexion de « c » en « ç ». Ils ont pour la plupart enseigné comme tout verbe du premier groupe.

3.2. De la capacité des apprenants à fléchir les verbes en « cer » aux temps simples de l'indicatif

Etant donné que les enjeux didactiques n'ont pas été efficaces, la capacité des apprenants à conjuguer aussi ces verbes à ces différents temps a été faible. L'analyse des pratiques des apprenants nous a permis de noter une certaine ignorance des apprenants sur la partie à transformer ; ce qui entraîne une mauvaise application de la règle par ces derniers.

3.3. Suggestions

Elles se focalisent sur deux axes : linguistique et didactique.

Linguistiquement : Le verbe étant essentiellement constitué du radical, partie invariable, et de la désinence, partie variable et flexionnelle, la logique voudrait que l'enseignant installe préalablement cette base avant d'aborder la conjugaison proprement dite pour permettre aux apprenants de distinguer clairement la partie flexible de son opposé et d'appliquer facilement la règle.

Ensuite concernant les verbes en « **cer** », en dehors de la conjugaison régulière de tous les verbes du premier groupe, leur enseignement devrait particulièrement porter sur l'insistance de la transformation de l'élément du radical « **c** » en « **ç** » devant « **a** et **o** ». Cet aspect doit être clairement exposé aux apprenants pour leur permettre de conjuguer ces verbes à tous les temps impliquant cette logique.

Didactiquement

Ce qui fait la qualité et la force d'un enseignement, c'est la qualité des méthodes utilisées. En effet, les cours sur les temps d'un mode aussi chargé comme l'indicatif ne peuvent faire l'objet d'une seule séance. Dans le cas d'espèce, sur les quatre temps simples de l'indicatif, l'apprenant a vingt-quatre (24) personnes de conjugaison à maîtriser. D'après l'analyse, nous supposons que cette méthode, qui fait bien partie de la pédagogie de l'échec, est très dangereuse pour l'apprenant. Le souhait serait que chaque temps fasse l'objet d'une séance particulière pour ne pas surcharger la mémoire de l'apprenant.

En plus, les verbes en « **cer** » ayant une situation particulière au niveau de la flexion du radical, l'objectif de cet enseignement ne consiste pas à étaler tout simplement ces verbes comme les verbes du premier groupe, mais d'insister sur la flexion de « **c** » en « **ç** » qui est une partie du radical.

Enfin, « Le véritable enseignant n'est plus celui qui impose son savoir à l'apprenant, mais plutôt celui qui établit une entente mutuelle avec ce dernier et lui offre les outils ou les possibilités d'apprendre et de construire seul ses propres savoirs », comme nous l'enseigne X. Roegier (2001, p. 21). Ceci signifie que l'apprenant ne doit pas être transformé en écouteur ou en simple spectateur mais doit nécessairement être impliqué activement à la réalisation de la leçon pour lui faciliter l'apprentissage.

Ainsi, au regard de notre propre expérience en pédagogie active et intégrative en tant qu'ancienne enseignante de français au secondaire, nous exhortons les enseignants à faire usage des méthodes analytiques et interrogatives qui semblent être les mieux adaptées pour ces genres d'enseignements.

Conclusion

Ce travail dont la problématique a tourné autour des enjeux et perspectives d'enseignement de la flexion des verbes en « **cer** » en 6^e a essayé d'apprécier les pratiques des enseignants sur cet enseignement et les difficultés que connaissent les apprenants sur l'assimilation de cette notion relativement aux pratiques des enseignants. Ainsi, l'enquête menée dans les six collèges de Brazzaville auprès de douze (12) enseignants et huit cent soixante-dix-neuf (879) apprenants, nous a permis de déceler quelques problèmes que traverse cet enseignement tant du côté des apprenants que des enseignants. Du côté des enseignants, il se pose un problème de méthodes et techniques d'enseignement. En plus de la pratique qui consiste à enseigner tous les quatre temps en une seule séance et la faible insistance de ces derniers sur la flexion de « **c** » en « **ç** », il se pose aussi un problème d'implication des apprenants dans l'acte pédagogique et la maîtrise de la discipline enseignée par les enseignants.

En ce qui concerne les apprenants, étant donné que les pratiques des enseignants sont faibles, ils connaissent des difficultés sur l'application de cette notion. Au regard de ces faiblesses relevées, nous avons formulé quelques suggestions dans les cadres linguistique et didactique. Linguistiquement, en nous appuyant sur les théories actanciennes de Tesnière et fonctionnelle de Martinet basées sur le verbe et sa structure, nous avons souhaité que la connaissance du verbe et de sa structure constitue le pilier de tout enseignement de la conjugaison pour permettre aux apprenants d'opérer facilement les différentes

flexions des verbes selon les circonstances de conjugaison. Didactiquement, axée sur le constructivisme et le socio constructivisme qui prônent l'implication de l'apprenant dans l'acte pédagogique et sur l'approche communicative pour qui l'apprentissage d'une langue doit offrir un outil de communication adéquat à l'apprenant, nous avons souhaité que l'usage des méthodes syllabique et interrogative dans les classes soit courant. Ce sont des méthodes, qui non seulement n'imposent pas le savoir à l'apprenant, mais aussi le motivent et l'associent au cours.

Bibliographie

BROUSSAL Dominique et Dominique Bucheton, 2009, « Interagir en début de cours : enjeux didactiques et discursifs », *Education et Didactique*, Vol n°3, Presse Universitaire de Rennes, p. 59-75.

CUQ Jean Pierre (Sous la direction de), 2006, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International.

GREVISSE Maurice, 1990, *Précis de grammaire française*, Paris, Duculot.

GUERIF Noémie et Dominique Ulma, 2012, *L'enseignement de la conjugaison en FLE*, Master 2, Formation en langue des adultes et mobilités, Angers, Université d'Angers.

HUOT Hélène, 2001, *Morphologie : forme et sens des mots du français*, Paris, Armand Colin.

LEON René, 2010, *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école. Pourquoi et comment*, Paris, Hachette Education.

LEPOIRE-DUC Solveig et Dominique Ulma, 2010, « Le verbe tel qu'il s'enseigne, le verbe tel qu'il se dit à l'école primaire : regards croisés d'enseignants et d'élèves sur le concept de verbe », *Actes du XIème colloque international de l'AIRDF*, Liège, Université de Liège et AIRDF, p.231-250.

Le Nouveau Bescherelle, 1989, *L'art de conjuguer, Dictionnaire de 12000 verbes*, Bruxelles, Hatier.

MARTINET André, 1963, *Eléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin.

RIEGEL Martin, Jean Christophe Pellat et René Raoul, 2006, *Grammaire méthodique du français*, Paris, Collection Quadrige, PUF.

ROEGIERS Xavier, 2006, *L'école et l'évaluation des situations pour évaluer les compétences des élèves*, Bruxelles, De Boeck.

TESNIERE Lucien, 1969, *Eléments de syntaxe structurale*, Paris, Klincksieck.