



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Noghrechi, H. (2021). Introduire des constructions verbales en classe de français langue étrangère du niveau A1: une pratique sur corpus. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* (Numéro spécial 2), 67-83. <https://doi.org/10.26034/ne.vals-asla.2021.1266>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Hasti Noghrechi, 2021

Introduire des constructions verbales en classe de français langue étrangère du niveau A1: une pratique sur corpus

Hasti NOGHRECHI

Université de Neuchâtel

Institut de langue et civilisation françaises (ILCF)

Faubourg de l'Hôpital 61-63, 2000 Neuchâtel, Suisse

hasti.noghrechi@unine.ch

This article aims to explore ways for teaching and learning the verb constructions in FFL (French as foreign language) class for beginner learners (levels A1.1 and A1). Starting from the observation of their incomplete representation in the manuals and the reference frames, I proceed, by the use of the tools of the corpus linguistics, to a selection of the verbs to present in relation to the fields of action of the reference frames for these levels (frequency and affinity criteria, among others) to better meet the needs of learners. I then describe their use in written texts, particularly in terms of complementation. Finally, I offer didactic activities adapted to the skills of learners, based on an inductive approach related to the use of corpora (*data-driven learning*).

Keywords:

verb constructions, corpus linguistics, data-driven learning, FFL, beginner learners, learning and teaching, technical material.

Mots-clés:

constructions verbales, linguistique de corpus, data-driven learning, FLE, apprenants débutants, enseignement/apprentissage, moyens d'enseignement.

1. Introduction

L'enseignement/apprentissage des verbes en classe de français langue étrangère (FLE) occupe une place importante dans les méthodes et les manuels de grammaire. Cependant l'analyse de leur contenu démontre que la quasi-totalité des chapitres traitant des verbes met l'accent sur leur aspect morphologique au détriment de leurs autres propriétés (syntaxiques, sémantiques, etc.). Le constat est identique pour les recherches universitaires; nombreuses sont les recherches qui s'intéressent à l'enseignement/apprentissage de la morphologie verbale aux apprenants allophones (voir notamment Ågren 2008, 2014; Granget 2005, 2009; Gerolimich & Stabarin 2007, 2014; Granfeldt & Schlyter 2005; Herschensohn 2001; Howard 2006, 2013; Kemps et al. 2010; Michot 2014; Michot & Pierrard 2014; Nadasdi 2001; Prévost 2009; Prévost & White 2000; Schlyter 2006; Sergeeva & Chevrot 2008), cependant les recherches sur l'enseignement/apprentissage des constructions verbales se font plus rares (Bruley-Meszaros 2010; Thomas 2009) et cela malgré le fait que la dépendance syntaxique ainsi que les relations prédicatives soient abordées dans un nombre considérable d'études (voir notamment

Feuillet 1978, 1998; Lazard 1994; Tesnière 1959) aux approches variées (la théorie de la valence verbale, l'approche fonctionnaliste, etc.).

Au manque d'intérêt porté à la complémentation verbale dans les moyens d'enseignement en FLE s'ajoute le fait qu'ils n'optent que très rarement pour un enseignement explicite de ce sujet aux apprenants débutants. Pour ces raisons, la présente contribution s'intéresse à la façon dont un enseignant peut introduire ce sujet dans une classe de français langue étrangère de niveaux débutants (A1.1 et A1) en répondant aux questions suivantes: que faut-il enseigner pour introduire des constructions verbales en classe de FLE? Et comment l'enseigner?

2. Constructions verbales dans les moyens d'enseignement

En s'appuyant sur la consultation des moyens d'enseignement de FLE pour les apprenants débutants (niveaux A1.1 et A1), cette étude s'intéressera particulièrement à la place que les constructions verbales (la morphologie et la syntaxe de verbes) y occupent et à la façon dont elles sont enseignées. Pour ce faire, le *Cadre européen commun de références pour les langues* (désormais *CECR*), les référentiels (A1.1 et A1) ainsi que quelques manuels de FLE seront examinés.

2.1 Ouvrages de référence

Avant d'étudier les constructions verbales dans les manuels de FLE, cette contribution étudiera brièvement des ouvrages de référence tels que *CECR* (2001), le *Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* (2018) ainsi que les référentiels des niveaux A1.1 (Beacco et al. 2005) et A1 (Beacco & Porquier 2007).

2.1.1 CECR et volume complémentaire

Même si le *CECR*, en se référant à l'enquête du Fonds national suisse de recherche scientifique (1994-1995), précise que pour certains publics comme les "jeunes apprenants", il serait utile d'ajuster les compétences demandées au niveau A1 (Conseil de l'Europe 2001: 30), il ne propose pas pour autant de niveau en dessous de A1. En conséquence, dans les descriptions des compétences, il n'y a rien de précis pour ces apprenants. Le *Volume complémentaire*, quant à lui, est plus explicite à ce sujet et distingue clairement un niveau "Pré A1" qu'il considère comme "un jalon à mi-chemin vers le niveau A1" (Conseil de l'Europe 2018: 48). Selon cet ouvrage, de nombreux projets ont montré qu'"il était important de produire une description plus étoffée de la compétence des apprenants en A1 et d'inclure un niveau en dessous de A1" (*Ibid.*). Or, la description des compétences langagières des apprenants de ce niveau reste très générale: "l'apprenant n'a pas encore acquis une capacité de s'exprimer de manière autonome, mais s'appuie sur le répertoire de mots et d'expressions toutes faites" (*Ibid.*).

Les descriptifs des compétences du niveau A1 selon le *CECR* sont également vagues; selon lui un apprenant de ce niveau a "un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé" (Conseil de l'Europe 2001: 90), mais il ne donne pas plus de détails. En ce qui concerne les compétences des enseignants ou des concepteurs de manuels, les explications ne sont pas d'avantage approfondies:

- les utilisateurs du *Cadre de référence* envisageront et expliciteront selon le cas
- sur quelle théorie grammaticale ils ont fondé leur travail
- les éléments, catégories, classes, structures, opérations et relations que les apprenants devront manipuler ou dont ils devront être outillés pour le faire (Conseil de l'Europe 2001: 90).

Comme Beacco et al., on peut déplorer le manque de précision dans les descripteurs, et le fait qu'ils "ne sont pas explicités [...]" (2005: 102).

2.1.2 Référentiels (A1.1 et A1)

Confronté à l'absence d'une réponse satisfaisante de la part du *CECR* à "la question de la sélection des caractéristiques morphologiques et syntaxiques considérées comme devant être connues des apprenants" (Beacco et al. 2005: 103), le référentiel du niveau A1.1 tente à son tour de remplir cette lacune en proposant un inventaire des notions que les apprenants de ce niveau doivent connaître. Pour ce faire, il tient essentiellement compte des éléments suivants:

- l'analyse des contenus retenus dans les manuels de langues destinés à des débutants;
- les connaissances disponibles sur les processus d'acquisition et les premières formes des interlangues des apprenants (Beacco et al. 2005: 103).

Plusieurs points sont communs aux référentiels niveaux A1.1 et A1. En ce qui concerne les connaissances morphosyntaxiques, l'apprenant doit prendre connaissance de l'existence des "mots variables et invariables", connaître "l'ordre des mots" et le fait que les mots sont "articulé[s] autour du verbe conjugué" (Beacco et al. 2005: 108 ; Beacco & Porquier 2007: 97). Il doit également être capable de reconnaître "des formes verbales à l'infinitif" ou "certaines formes de la conjugaison" de quelques verbes (Beacco et al. 2005: 108; Beacco & Porquier 2007: 97).

Un enseignement/apprentissage progressif de la morphologie et de la construction verbale est proposé dans les référentiels; par exemple ils mettent en avant, sans expliciter la raison de ces choix, l'apprentissage des "1^{er} 2^e et/ou 5^e personnes" (Beacco et al. 2005: 108), ou "des verbes en -er d'usage courant" (Beacco & Porquier 2007: 97), ou encore certains usages des verbes très fréquents avec des constructions variées:

être: + adj. (il est grand), + participe passé (à valeur d'adjectif) (je suis fatigué) de, ville/pays ou année (il est de Londres, elle est de 1996), on est/ nous sommes le + date/jour, + adv. (je suis ici), les expressions avec c'est...

avoir: + âge + ans (j'ai trente ans), j'ai trois enfants, j'ai mal/faim...

faire: il fait beau, faire la cuisine, faire de la musique, faire mal...

devoir, vouloir et pouvoir qui comportent des infinitifs objets (Beacco & Porquier 2007: 93).

2.2 Méthodes et manuels de grammaire en FLE

Pour comprendre la manière dont les constructions verbales sont présentées concrètement aux apprenants débutants, cette recherche passe brièvement en revue le contenu des méthodes et des manuels de grammaire pour les niveaux A1.1 et A1, en prenant en compte cinq titres pour chaque type de moyen d'enseignement¹. Ce choix porte sur des ouvrages variés selon les auteurs, les maisons d'édition et les années de parution.

Dans un premier temps, on constate que les verbes occupent une place importante dans les moyens d'enseignement analysés: en moyenne 57% du contenu des manuels de grammaire et 63% des leçons dans les méthodes contiennent des explications et des activités sur les verbes. Cependant, l'étude de ces manuels, comme ceux choisis par Bruley-Meszaros² montre "que les auteurs privilégient nettement l'aspect morphologique du verbe et plus précisément ce que l'on nomme traditionnellement la conjugaison" (2010: 56). La plupart des manuels consultés suivent le même schéma: ils commencent l'enseignement des verbes avec *être* et *avoir* au présent. Certaines méthodes introduisent quelques formes conjuguées du verbe *s'appeler* au même moment. Ensuite, la conjugaison des verbes en *-er* au présent occupe une place importante, et ces manuels continuent souvent avec les verbes qui se terminent en *-ir* et en *-re*, toujours au présent. Certains manuels enseignent les verbes *aller*, *venir* et *faire* séparément. La seule différence significative entre les deux types d'ouvrages est la façon dont ils enseignent la morphologie verbale, les

¹ Méthodes: Reflets 1 (1999); Alors? Méthode de français fondée sur l'approche par compétence niveau A1 CECR (2007); Écho 1 (2008); Vite et bien 1 (2009); Alter Ego + A1 (2012). Manuels de grammaire: Exercices de grammaire en contexte: niveau débutant (2000); Grammaire progressive du français: niveau débutant (2004); Grammaire en dialogue: niveau débutant (2005); 100% FLE Grammaire essentielle du français: niveaux A1/A2 (2015); Pratique grammaire: 640 exercices niveaux A1/A2 (2019).

² Méthodes: Accord, Alter Ego, Café crème, Campus, Champion, Connexions, Escales, Festival, Forum, Initial, Métro Saint-Michel, Panorama, Reflets, Rond-point, Studio 100, Studio 60, Taxi!, Tempo, Tout va bien! Manuels de Grammaire: Atelier FLE, Cours de grammaire française, Exercices communicatifs de la Grammaire progressive du français, Exercices de grammaire (500), Exercices de grammaire en contexte, Exercisier, Français au présent, Français de A à Z, Grammaire des premiers temps, Grammaire en dialogues, Grammaire expliquée du français, Grammaire expliquée du français – exercices, Grammaire française, Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE, Grammaire pratique du français en 80 fiches, Grammaire progressive du français, Grammaire utile du français, Grammaire vivante du français, Je pratique – exercices de grammaire, Nouvel Entraînez-vous, Nouvelle Grammaire du Français (Sorbonne), Point par point – exercices de grammaire française.

manuels de grammaire optant dans la majorité des cas pour une méthode plus normative et explicite: une première partie avec la conjugaison du/des verbe(s) et ensuite la deuxième partie avec des exercices portant sur le(s) même(s) verbe(s). La plupart des méthodes consultées, quant à elles, choisissent la méthode inductive: ce sont les apprenants qui doivent trouver les formes conjuguées dans les petits textes ou les phrases présentés plus tôt dans la leçon, et à partir de là ces méthodes suggèrent également quelques exercices. En ce qui concerne les exercices, seule la quantité différencie les méthodes des manuels de grammaire: la majorité des méthodes contient moins d'exercices. Dans les deux cas, les exercices restent assez "classiques", comme compléter des phrases à trous ou écrire des phrases avec les verbes imposés.

Dans un deuxième temps, les concepteurs des manuels s'intéressent aux temps verbaux. Ils commencent tous avec les verbes au présent de l'indicatif, et dans la majorité des cas, continuent avec le passé composé. Ensuite viennent les temps du futur et les autres temps du passé. Dans de rares cas, l'impératif présent fait partie du contenu enseigné.

La seule méthode qui se distingue clairement des autres par rapport à l'enseignement des verbes est "*Alors? Méthode de français fondée sur l'approche par compétence niveau A1 CECR*" (2007). Cette méthode respecte plus fidèlement les propositions des ouvrages de référence. Toutes les leçons comportent un bref point grammatical sur les verbes. Les apprenants font parfois connaissance avec seulement certaines formes conjuguées des verbes (par exemple 1^{re}, 2^e et 5^e personnes). Cette méthode ne suit pas le schéma classique des manuels qui enseignent d'abord différents temps du mode indicatif, puis les autres modes; par exemple, l'impératif présent de certains verbes est introduit dès le début du manuel (p. 34 unité 2) et aussi presque à la fin du manuel (p. 148 unité 10), le verbe *devoir* au présent et au passé composé et le verbe *vivre* au présent y sont enseignés (p. 154 unité 10). Des constructions impersonnelles avec le verbe *falloir* (p. 47, unité 3) et *GN – V – Vinf*, comme: "Il sort acheter le journal." (p. 154, unité 10), souvent négligées dans les autres manuels, sont également présentées dans cette méthode. Ces démarches, même si elles sont à saluer, ne résolvent pas les difficultés des apprenants face aux constructions verbales, car comme dans tous les autres ouvrages consultés, l'enseignement/apprentissage explicite de ce sujet est totalement absent.

3. Choix des verbes

Cette étude ayant une finalité didactique du français langue étrangère, la première démarche dans le choix des verbes vise à répondre à de vrais besoins langagiers (usage quotidien ou professionnel) du public cible. La question qui se pose est donc de savoir comment choisir ces verbes, selon quels critères?

Dans un premier temps, la réponse repose sur deux facteurs primordiaux, à savoir l'affinité (cooccurrence) et la fréquence.

Pour l'affinité, ce sont les référentiels des niveaux A1.1 et A1 qui ont été consultés, car ils proposent un inventaire plus au moins complet de tout ce que les apprenants de ces niveaux doivent connaître. Plus de 140 verbes sont rassemblés dans ces deux ouvrages de référence. Il s'avère impossible pour les apprenants débutants de connaître les constructions d'une telle quantité de verbes dans tous leurs détails, et cela ne fait d'ailleurs pas partie des objectifs des concepteurs de ces ouvrages.

Pour diminuer le nombre de verbes à apprendre et pour sélectionner ceux qui sont les plus pertinents, il est donc nécessaire de retenir les verbes les plus fréquents. Pour ce faire, *A frequency dictionary of French* (Lonsdale & Le Bras 2009)³ ainsi que *Corpus français Leipzig*⁴ ont été consultés. Sachant que ce corpus n'est pas lemmatisé, pour avoir une idée plus précise de la fréquence des verbes, ils ont été examinés sous six formes qui semblaient être les plus représentatives⁵ (infinitif, première, deuxième et troisième personnes du singulier au présent, troisième personne du pluriel de l'imparfait et participe passé masculin singulier). La moyenne de "la classe de fréquence" de ces formes a été considérée comme "la classe de fréquence" des verbes. Les verbes très fréquents selon ces deux ressources ont été retenus; leur nombre se limite à 65 verbes. Sans grande surprise, les deux verbes les plus fréquents sont *être* et *avoir*. Même si la fréquence est un facteur nécessaire pour le choix des verbes, on peut raisonnablement se demander si elle est suffisante pour opérer un choix. Autrement dit, est-ce qu'on doit commencer l'enseignement/apprentissage des verbes et leurs constructions avec *être* et *avoir* comme c'est le cas dans de nombreux moyens d'enseignement?

Pour répondre à cette question, pour chacun de ces verbes, 200 phrases sélectionnées au hasard dans le corpus *Emolex*⁶ ont été examinées.

³ *A frequency dictionary of French* fournit une liste des 5000 mots les plus fréquemment utilisés en français. Basé sur un corpus de 23 millions de mots de français qui comprend des documents écrits et parlés de France et d'outre-mer, ce dictionnaire fournit à l'utilisateur des informations détaillées pour chacune des 5000 entrées, y compris les équivalents anglais, une phrase type, sa traduction anglaise, des statistiques d'utilisation et une indication de la variation du registre.

⁴ https://corpora.uni-leipzig.de/fr?corpusId=fra_mixed_2012, ce corpus fait partie de Leipzig Corpora Collection qui contient 233 collections monolingues pour 219 langues différentes. C'est un corpus évolutif et rassemble environ 75 millions de phrases, soit plus de 1,4 milliard de mots sélectionnés à partir des textes sur les web sites.

⁵ Les raisons de ce choix ont été abordées dans Kamber & Dubois (2014).

⁶ <http://persan.rom.uni-koeln.de/emolex/emoBase/index.php?disconnect>, le corpus Emolex rassemble des corpus dans cinq langues: le français, l'allemand, l'anglais, l'espagnol et le russe. Il comprend deux types de corpus: des corpus comparables d'un côté et des corpus parallèles (ou bilingues) de l'autre. Les données du corpus ont été étiquetées et annotées syntaxiquement. Dans cette recherche, le corpus comparable en français qui comprend environ 140 millions de

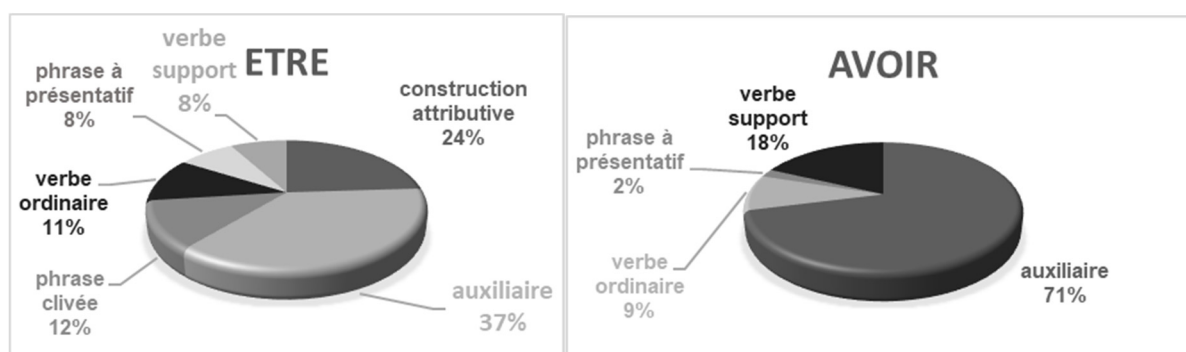


Fig. 1: Comparaison des complémentations – Être, Avoir

Comme on peut le voir dans la Fig. 1, les verbes *être* et *avoir* possèdent des constructions très variées: ils peuvent notamment être auxiliaires, verbes supports et verbes ordinaires.

Les verbes *être* et *avoir* en tant que verbes supports sont suivis dans la majorité des cas d'un nom avec lequel ils construisent des locutions à verbe support (*avoir besoin de*, *avoir lieu*, *être au chômage*, *être d'accord pour* – *Vinf*, etc.). Le verbe *être* peut également être un verbe support dans des locutions adverbiales: *être pour*, *être contre*, etc.

Le verbe *avoir* peut s'utiliser avec un complément direct qui est souvent un nom d'objet (J'ai un vélo.) tandis que le complément du verbe *être* est indirect et introduit par la préposition *à* généralement accompagnée d'un nom de lieu (Ils sont à Marseille.).

Les présentatifs qui "servent à présenter un groupe nominal" (Riegel et al. 2009: 757) sont employés avec les structures *C'est* – GN (*C'est la cuisine.*) et *Il y a* – GN (*Il y a un match ce soir.*).

Comme on peut le constater, *être* et *avoir* possèdent des structures très variées et cette pluralité de complémentations rend l'apprentissage de ces verbes particulièrement difficile pour les apprenants débutants (voir Noghrechi 2018). Il sera donc plus pertinent de choisir des verbes présentant des régularités morphosyntaxiques plus marquées pour introduire les constructions verbales en classe.

Parmi différents groupes de verbes, ceux qui se terminent en *-er* possèdent plus de régularités morphologiques. Cela permet aux apprenants de les employer plus facilement. Dans notre base de données, 37 verbes remplissent toutes les conditions susmentionnées: affinité, fréquence et se terminant en *-er*.

En se référant aux référentiels des niveaux A1.1 et A1, on constate que les apprenants, en plus des constructions impersonnelles (avec *falloir*), les phrases clivées, détachées et tronquées, doivent connaître et employer les structures

mots (environ 120 millions de mots de textes journalistiques ainsi qu'environ 20 millions de mots de textes littéraires) a été conçu.

suivantes: *GN – V*, *GN – V – GN*, *GN – Vêtre – Adj*, et quelques constructions avec *GN – V – Vinf* (Beacco et al. 2005: 109; Beacco & Porquier 2007: 98). Les apprenants doivent également comprendre dans certains cas les structures avec *GN – V – que P* (complétives) (*Ibid.*) mais ils ne sont pas encore en mesure de les employer eux-mêmes. Pour présenter des constructions verbales en classe, il est donc pertinent de ne pas enseigner dans un premier temps des verbes qui ont une attirance significative pour cette dernière structure. Pour ce faire, les voisins de droite et les cooccurrences significatifs des 37 verbes⁷ sous les six formes susmentionnées ont été étudiés dans *Corpus français Leipzig*. Les cinq verbes qui ont une attirance significative pour les complétives (*décider, expliquer, penser, raconter, répéter*) ont été éliminés.

De nombreux verbes, surtout les plus fréquents, possèdent des complémentations variées. Pour faciliter la tâche des enseignants et des apprenants, les verbes qui ont la/les structure(s) la/les plus régulière(s) seront sélectionnés. Pour cela les six formes susmentionnées des verbes restants ont été étudiées dans *Corpus français Leipzig*. Dans cette démarche, on s'intéresse particulièrement aux voisins de droite ainsi qu'aux cooccurrences significatives de chaque verbe. Dix verbes sont employés avec des complémentations moins variées: *aimer, écouter, envoyer, essayer, fermer, garder, manger, regarder, retirer* et *visiter*.

Le dernier critère de choix est purement sémantique. Parmi les quatorze séries de verbes proposées par Mathieu-Colas (2006), seules deux ont été choisies: "actions et activité" et les "verbes relatifs au corps". Pour enseigner ces verbes, l'enseignant peut avoir recours à plusieurs outils comme des images, des dessins ou il peut même mimer les verbes. Seuls quatre verbes ont rempli toutes ces conditions, les verbes *écouter, fermer, manger* et *regarder*. C'est donc avec ces quatre verbes que l'enseignement des constructions verbales aux apprenants débutants peut commencer.

4. Analyse

Pour pouvoir enseigner les constructions verbales en classe, l'enseignant a besoin de connaître celles pour lesquelles les verbes ont une attirance particulière. Dans le cas de cette étude, les constructions des quatre verbes susmentionnés ont été étudiées dans 200 phrases sélectionnées au hasard dans le corpus *Emolex*.

⁷ Les 37 verbes sont les suivants: acheter, aimer, arriver, changer, chanter, compter, continuer, décider, demander, écouter, envoyer, essayer, étudier, expliquer, fermer, gagner, garder, habiter, inviter, jouer, manger, marcher, parler, payer, penser, (se) préparer, prononcer, raconter, regarder, répéter, réserver, retirer, toucher, tourner, travailler, visiter, voter.

4.1 Écouter

Dans les phrases analysées, les deux structures pertinentes pour le verbe *écouter* sont les suivantes: *N0 – V – N1* (78%) et *N0 – V* (12%). Dans 10% des cas, les résultats ne sont pas pertinents:

- (1) "Mais entre *écouter* et agir, il y a une différence", a déclaré Farid, 22 ans, après avoir exposé ses difficultés à François Bayrou.

Comme nous pouvons le voir dans la Fig. 2, le verbe *écouter* a une attirance significative pour les noms humains en tant que sujet. Ce verbe est employé plus fréquemment avec un complément direct, dans la plupart des cas les noms humains, les éléments sonores ou la musique (abstrait). Dans ces phrases, l'emploi de modificateurs du type "modification d'un procès-verbal" (Riegel et al. 2009: 651) (*attentivement, gratuitement, religieusement*) est constaté.

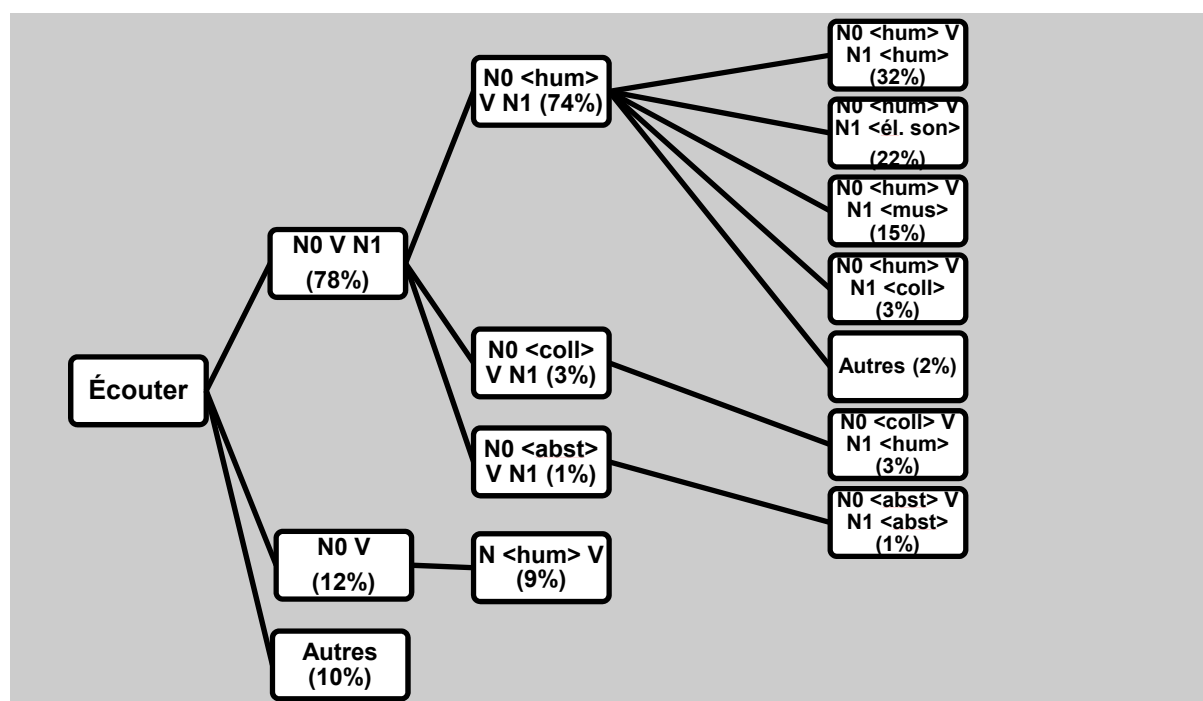


Fig. 2: Bilan de l'analyse – Ecouter

En tenant compte des éléments ci-dessus, les exemples suivants peuvent être pris en considération:

- (2) Dans ces locaux simples qu'on veut bien lui prêter, **Mark Spinks, le fondateur de l'association**, *écoute les hommes de sa communauté*, touchés, plus que d'autres, par le chômage ou l'alcoolisme.
- (3) Il *écoute le débat* sur la lecture: "Ceux qui sont pour la méthode globale se trompent, ceux qui sont pour la méthode syllabique aussi."
- (4) "On est de grands passionnés *de musique*, on *en écoute* partout", confie François Floret.

4.2 Fermer

Comme on peut le voir dans la Fig. 3, le verbe *fermer* a également deux structures courantes avec (70%) ou sans complément direct (22%). Dans les

structures sans complément, les noms de lieu sont les sujets les plus fréquents. Et, dans les structures avec complément les noms humains sont les sujets les plus courants suivis par les noms collectifs et les noms de lieu. Les compléments les plus fréquents sont les noms de lieu, les objets, ou les parties du corps. Même si certaines phrases comportent des modifieurs, le plus souvent du type "modification d'une expression quantifiée" (Riegel et al. 2009: 651) (*temporairement, définitivement*), l'usage des modifieurs avec ce verbe reste restreint.

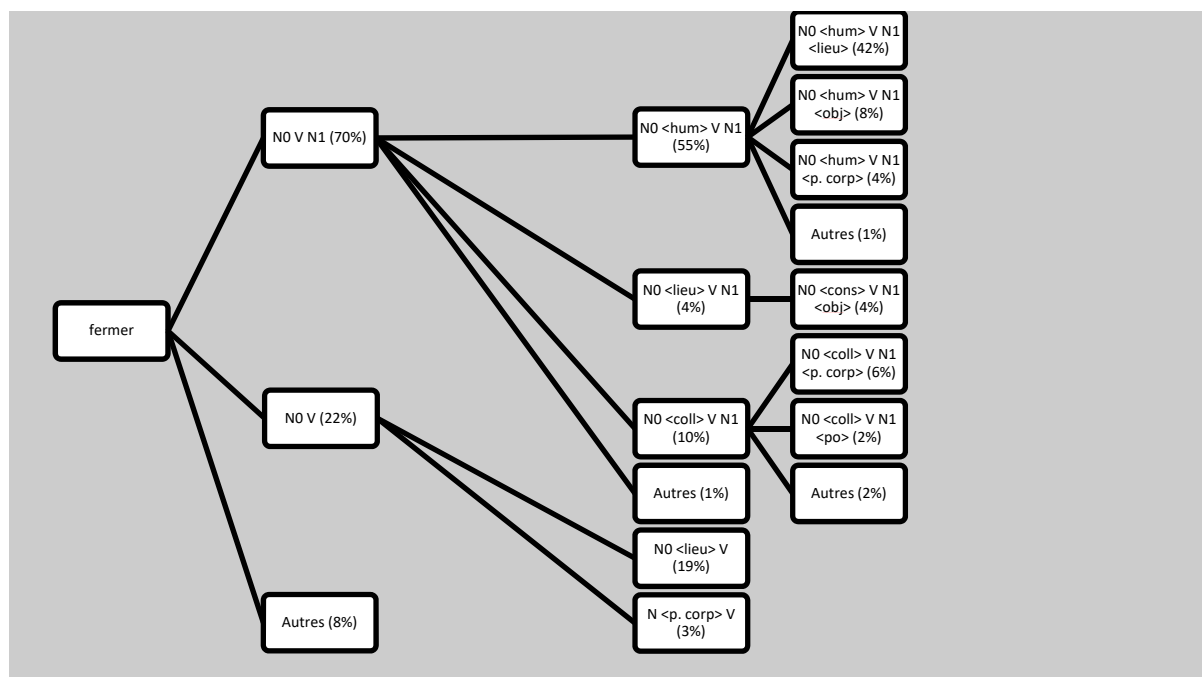


Fig. 3: Bilan de l'analyse – Fermer

En tenant compte de ces éléments, les exemples prototypiques pour ce verbe sont les suivants:

- (5) À Dakar (Sénégal), **des commerçants** *ont fermé* leur magasin à plusieurs reprises depuis 2002 pour protester contre "l'invasion massive des Chinois dans le secteur du commerce sénégalais", dénonçant l'arrivée de marchandises à bas prix et le non-respect de la fiscalité par leur concurrent asiatique.
- (6) **La police** *a fermé* les ponts et ordonné à la population de quitter les rues.
- (7) **La banque de l'hôpital Saint-Louis**, qui *avait fermé* en 2003 faute de crédits, devrait rouvrir au printemps 2007.

4.3 Manger

Le verbe *manger* n'a pas d'attraction particulière pour un complément direct, il peut autant être employé avec (41%) que sans complément direct (39%). Il est très régulier au niveau de la nature des noms qu'il attire comme sujet; tous les noms relevés dans les phrases analysées sont les noms animés: humains, collectifs ou animaux. Dans la plupart des cas, les aliments remplissent le rôle

de complément direct, cependant dans 8% des cas, les objets occupent cette place. L'usage des modifieurs avec ce verbe, surtout dans les constructions sans complément, est plus courant que chez les deux verbes précédents. "La modification d'une expression quantifiée", "l'indication du degré" et "la modification d'un rapport de caractérisation" (Riegel et al. 2009: 651-653) sont les sous-catégories les plus employées: *beaucoup*, *compulsivement*, *correctement*, *davantage*, *dehors*, *ensemble*, *lentement*, *normalement*, *proprement*, *sainement*, *suffisamment*, *tranquillement*, *trop*.

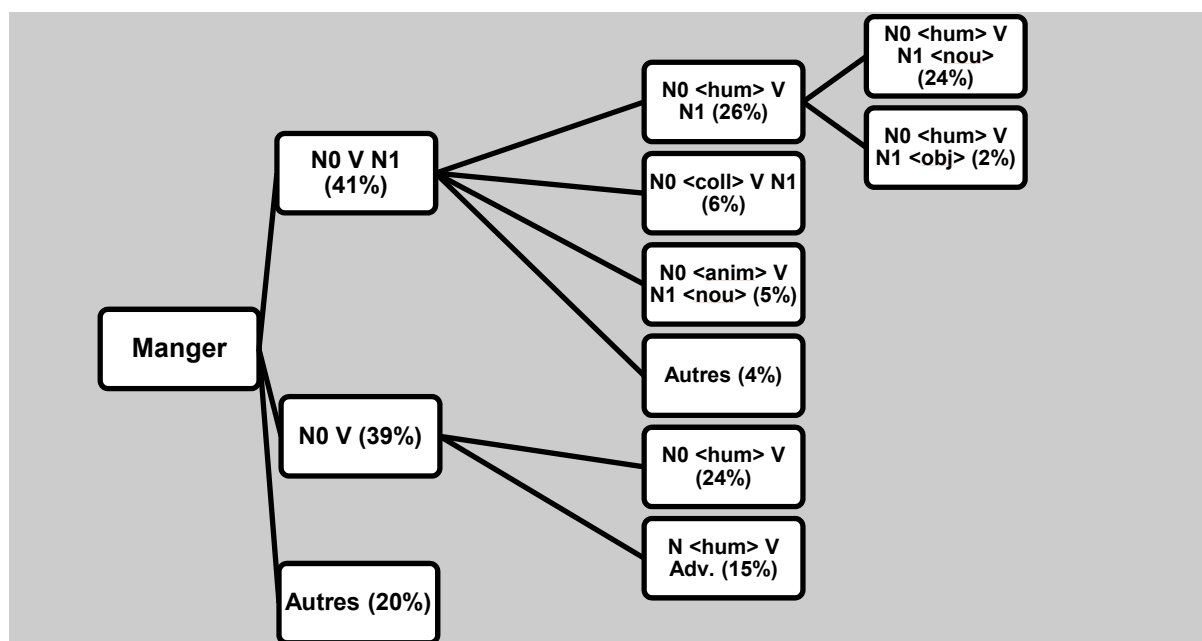


Fig. 4: Bilan de l'analyse – Manger

Les exemples suivants représentent les cas les plus constatés:

(8) À Lyon, **un tiers des élèves** *ne mangent plus le plat principal*, jugé impur.

Souvent dans les phrases avec le complément direct, on peut constater l'usage d'un adverbial:

(9) Je jongle avec les factures et **je mange beaucoup de pâtes**.

Les verbes à l'impératif sont très courants:

(10) Pratiquez une activité physique régulière, **mangez au moins cinq fruits et légumes par jour**.

(11) Quand je passe à table, **je mange**.

(12) Il ne fumait pas, se couchait tôt, **mangeait sain** et pratiquait le yoga.

4.4 Regarder

Regarder a une attirance significative pour les constructions avec un complément direct (73%). La plus grande partie des sujets sont les noms humains (62%), ensuite viennent avec un écart important les noms collectifs (9%) et abstraits (2%). Le complément peut être les noms humains, mais aussi les noms abstraits et les émissions télévisées ou les films. 40% des phrases

analysées comportent un modifieur du type "modification d'un procès verbal" (Riegel et al. 2009: 651-653) (*attentivement, bizarrement, gratuitement, tranquillement*).

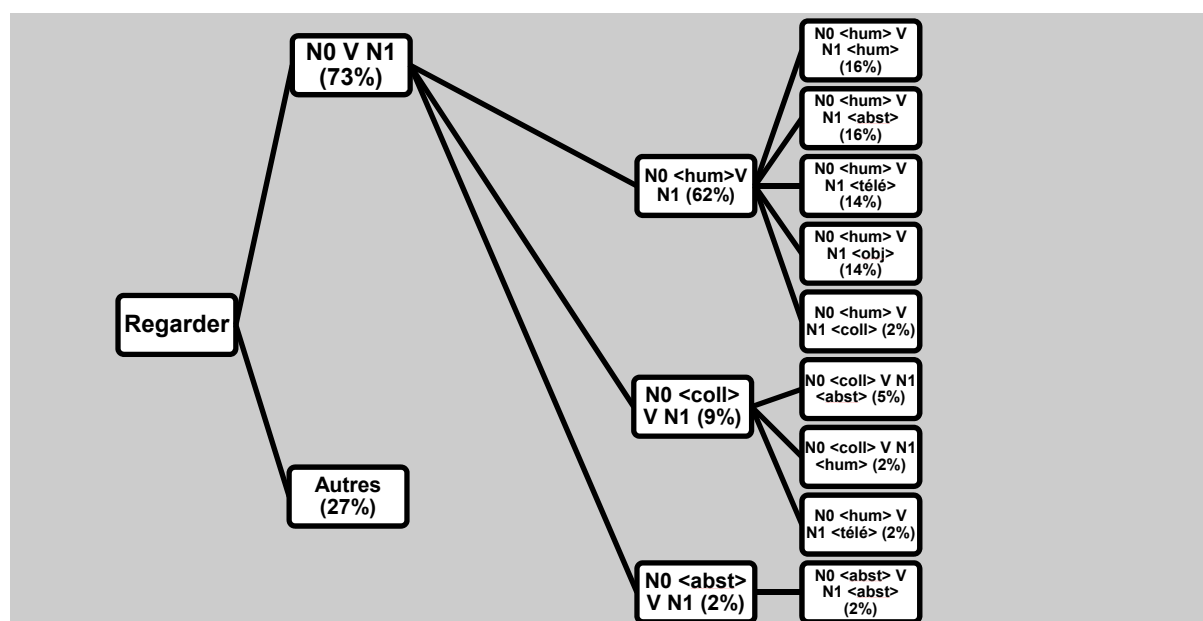


Fig. 5: Bilan de l'analyse – Regarder

Les exemples prototypiques de ce verbe peuvent être les suivants:

- (13) Une bonne raison pour que le ministre de la Santé, Xavier Bertrand, décide la création d'un groupe de travail sur l'image du corps: "Il est important, au moment où les **jeunes filles regardent les mannequins**, de s'interroger sur le véritable impact de ces images sur le comportement".
- (14) Si **vous regardez de près sa proposition** sur le système de couverture-maladie, il va bien plus loin que des démocrates.
- (15) **Les téléspectateurs regardent la télévision différemment**.

4.5 Résumé

Le Tab. 1 résume les complémentations les plus fréquentes de chacun de ces verbes. Les enseignants peuvent en tenir compte pour introduire les constructions verbales aux apprenants débutants.

Écouter	N0 <hum>	V	N1 <hum>, <él.son>, <mus>
Fermer	N0 <hum>	V	N1 <cons>, <obj>, <p. corp>
Manger	N0 <hum> N0 <hum>	V V	N1 <nou> (Adv.)
Regarder	N0 <hum>	V	N1 <hum>, <abst>, <télé>, <obj>

Tab. 1: Bilan de l'analyse – Ecouter, Fermer, Manger, Regarder

5. Propositions didactiques

Les précédentes parties de cet article ont répondu à la question: que faut-il enseigner pour introduire des constructions verbales en classe de FLE? Cette partie répondra à la question: comment l'enseigner?

L'enseignement des constructions verbales se fera en trois étapes. Dans un premier temps, les apprenants feront connaissance avec quelques exemples prototypiques pour les constructions de chaque verbe sélectionné. Pour choisir ces exemples, les histoires écrites en langage simplifié s'adressant aux apprenants débutants⁸ constitueront des ressources intéressantes grâce à leur lexique plus accessible. En classe, l'enseignant lit les premières phrases avec les apprenants et les guide en leur posant des questions sur la structure des phrases: quel est le sujet de cette phrase? quel est le verbe? les verbes, ont-ils des compléments? Pour que les apprenants deviennent autonomes dans leur apprentissage, il est nécessaire de les sensibiliser dès les premiers pas à la structure des phrases en français. Il faut préciser qu'un travail préparatoire est nécessaire pour que les apprenants comprennent les termes susmentionnés. Ensuite, il leur demande de travailler en binôme et de trouver les réponses ensemble. Enfin, ils discutent en classe pour comparer les réponses de chaque binôme.

Lisez les phrases. Remplissez le tableau.

- 1) Laura écoute la radio.
- 2) Jean-Baptiste écoute plein de gens de milieux très différents!
- 3) Élise ferme la fenêtre, prend son sac et sort.
- 4) Avant de regarder le deuxième indice, j'ai mangé un croque-monsieur.
- 5) Et je mange proprement!
- 6) L'enfant sursaute et regarde sa grand-mère.
- 7) Ils regardent les magasins, achètent des cafés, marchent lentement.

	Sujet	Verbe	Complément
1)	Laura	écoute	la radio
2)			
3)			
4)			
5)			
6)			
7)			

Image 1: Exemple d'exercice

⁸ Citons à titre d'exemples la collection LFF (édition Hachette) et la collection Mondes en VF (édition Didier).

Dès les premiers pas, l'enseignant peut encourager les apprenants à établir un lien entre leur langue première et le français. Pour ce faire, il peut sélectionner quelques phrases dans les deux langues dans des corpus parallèles comme *Corpus parallèle de l'Organisation des Nations Unies*⁹ ou des dictionnaires bilingues en ligne comme *Linguee*¹⁰, *Glosbe*¹¹ ou *Reverso*¹². Dans ce cas, les apprenants avec la même langue première peuvent travailler ensemble pour comparer les complémentations des verbes entre le français et leur L1.

Lisez les phrases en français et en russe. Complétez le tableau.

1) **Gardner** *mange* le sandwich¹³.

Гарднер *ест* бутерброд.

2) **Je** *mange* aussi vite que toi.

Я *ем* с такой же скоростью, как и ты.

3) Selon les estimations, **90% des hommes et 87% des femmes** *écoutent* la radio.

По оценкам, **90% мужчин и 87% женщин** *радио слушают* 90% мужчин и 87% женщин.

4) **Ils** *ferment* toutes les portes.

Они *закрывают* все двери.

5) **Ils** *ne le regardent pas* comme un enfant.

Они *не смотрят* на него так, будто ОН ребёнок.

6) **Tu** *regardes trop de* films américains.

Это все из-за американских фильмов, что **ты** *смотришь*.

	Français			Russe		
	Sujet	Verbe	Complément	Sujet	Verbe	Complément
1)	Gardner	mange	le sandwich	Гарднер	ест	бутерброд
2)						
3)						
4)						
5)						
6)						

Image 2: Exemple d'exercice

En comparant ces 6 phrases, les apprenants russophones peuvent trouver les ressemblances et les différences entre leur langue première et le français. Dans les deux langues, les verbes *écouter* (*слушать*) et *fermer* (*закрывать*) ont une attirance significative pour les compléments directs et le verbe *manger*

⁹ <https://conferences.unite.un.org/UNCORPUS/fr#test>

¹⁰ <https://www.linguee.fr/>

¹¹ <https://fr.glosbe.com/>

¹² <https://context.reverso.net/traduction/>

¹³ Les phrases sont sélectionnées dans *Reverso*.

(*есть*) peut être employé avec ou sans complément direct. De manière générale, la structure des phrases affirmatives en français est plus figée (sujet – verbe – complément) qu'en russe (exemples 3 et 6). Et enfin, le verbe *regarder* en français précède un complément direct tandis que son équivalent en russe (*смотреть*) peut être employé avec un complément direct ou indirect (avec la préposition *На*) selon le contexte.

Dans un deuxième temps, pour permettre aux apprenants de pratiquer à la maison, l'enseignant propose des activités sur une plateforme en ligne, comme Symbaloo¹⁴. Cette plateforme permet de créer un parcours complet avec le nombre d'étapes envisagées par l'enseignant. Elle donne la possibilité aux enseignants de voir le parcours de chaque apprenant, le temps nécessaire pour répondre, le nombre de réponses correctes et erronées, ou même le nombre d'essais nécessaire pour répondre correctement à une question. Dans un premier temps, les apprenants pourront regarder une courte vidéo pour apprendre/réviser la conjugaison de chaque verbe. Ensuite vient une série d'exercice sur la conjugaison des verbes et les apprenants écriront la forme correcte de chaque verbe et puis grâce aux enregistrements sonores, ils entendront des formes conjuguées (p. ex. elle écoute) et les écriront, quand plusieurs réponses sont possibles, ils doivent les écrire tous (p. ex. il ferme, ils ferment). Ensuite, ils liront des phrases et choisiront le verbe parmi les trois réponses proposées. Puis, ils trouveront le complément de chaque verbe parmi les quatre images proposées. Et enfin, parmi les six réponses proposées, ils choisiront le(s) complément(s) adapté(s) pour chacun des verbes étudiés. L'enseignant met à disposition de ses apprenants la/les bonne(s) réponse(s) pour chaque question et, si cela lui paraît nécessaire, il peut mettre à leur disposition quelques indices pour certaines questions. L'analyse des réponses des apprenants permet à l'enseignant d'identifier les difficultés des apprenants et par conséquent, il peut adapter le contenu de la séance suivante par rapport aux besoins réels de son public.

Enfin, à nouveau en classe, l'enseignant rebondira sur les erreurs commises par les apprenants et donnera des explications sur les exercices qui ont particulièrement posé problème. Ensuite, il proposera des activités de production orale et écrite, pour que les apprenants puissent employer ces verbes dans un contexte.

6. Conclusion

Comme nous l'avons vu dans cet article, pour introduire des constructions verbales en classe de FLE de niveau débutant, il faut d'abord choisir les verbes appropriés. Grâce à leur accessibilité, les verbes d'action très fréquents en *-er* possédant des structures régulières se prêtent plus facilement à cet exercice.

¹⁴ <https://www.symbaloo.com/home/mix/13eOhK6OgG>

Dès les premiers pas, l'enseignant peut encourager les apprenants à comparer des constructions entre leur langue première et le français. Pour aider les apprenants en difficulté, il peut faire appel aux corpus parallèles ou aux dictionnaires bilingues. Ces ressources permettent aux apprenants de mieux comprendre les constructions et d'apprendre en autonomie. Pour approfondir ce sujet, l'enseignant peut également proposer des activités sur différentes plateformes en ligne permettant de voir les réponses correctes et erronées des apprenants. Cela lui permet de préparer ses cours en fonction des vrais besoins de ses apprenants.

BIBLIOGRAPHIE

- Ågren, M. (2008). *À la recherche de la morphologie silencieuse: sur le développement du pluriel en français L2 écrit*. Thèse de doctorat. Université de Lund.
- Ågren, M. (2014). Production et compréhension de la morphologie verbale en FLE: les difficultés de l'accord sujet-verbe en nombre. *Cahiers de l'Association for French Language Studies*, 19(1), 1-22.
- Beacco, J.-C. & Porquier, R. (2007). *Niveau A1 pour le français. Un référentiel*. Paris: Didier.
- Beacco, J.-C., de Ferrari, M., Lhote, G. & Tagliante, C. (2005). *Niveau A1.1 pour le français. Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*. Paris: Didier.
- Bruley-Meszaros, C. (2010). Quel enseignement des verbes en didactique du français langue étrangère? *Synergies France*, 6, 51-59.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> (consulté le 10 janvier 2020).
- Feuillet, J. (1978). Étude fonctionnelle de la phrase I. *Cahiers d'allemand*, 13, 100-120.
- Feuillet, J. (éd.). (1998). *Actance et valence dans les langues de l'Europe*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Gerolimich, S. & Stabarin, I. (2007). Pour une représentation fonctionnelle de la conjugaison française. In C. Taylor (éd.), *Aspetti della Didattica e dell'Apprendimento delle Lingue Straniere* (pp. 147-165). Trieste: EUT Edizioni Università di Trieste.
- Gerolimich, S. & Stabarin, I. (2014). Une systématisation de la conjugaison française: feed-back et remodèlements didactiques. In M.-N. Roubaud & J.-P. Sautot (éds.), *Le verbe en friche*, (pp. 111-131). Série GRAMM-R. Études de linguistique française, Vol. 20, Bruxelles: Peter Lang.
- Granfeldt, J. & Schlyter, S. (éds.) (2005). Acquisition et production de la morphologie flexionnelle. Actes du Festival de la morphologie. Lund, *Perles*, 20.
- Granget, C. (2005). Développement de l'accord verbal avec un sujet pluriel dans les récits écrits d'apprenants germanophones scolarisés du français, Acquisition et production de la morphologie flexionnelle. Lund, *Perles*, 20, 111-123.
- Granget, C. (2009). L'acquisition de la morphologie verbale. In D. Véronique (éd.), *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère* (pp. 164-218). Paris: Didier.
- Herschensohn, J. (2001). Missing inflection in second language French: accidental infinitives and other verbal deficits. *Second Language Research*, 17, 273- 305.

- Howard, M. (2006). The expression of number and person through verb morphology in French interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 44(1), 1-22.
- Howard, M. (2013). La complexification du système morphologique de l'apprenant avancé: une étude longitudinale de la morphologie verbale. In U. Paprocka-Piotrowska, C. Martinot & S. Gerolimich (éds.), *La complexité en langue et son acquisition* (pp. 337-357). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Kemps, N., Housen, A. & Pierrard, M. (2010). Instruction grammaticale et stabilisation de la morphologie verbale. L'accord sujet-verbe à la 3^e personne. In D. V. Raemdonck (éd.), *Enseigner les structures langagiers en FLE* (pp. 251-270). Série GRAMM-R. Études de linguistique française, Vol. 4. Bruxelles: Peter Lang.
- Lazard, G. (1994). *L'actance*. Paris: PUF.
- Mathieu-Colas, M. (2006). Les classes de verbes: syntaxe et sémantique. *Le traitement du lexique. Catégorisation et actualisation*, 10-24. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00768381/file/Classes_de_verbes.pdf (Consulté le 10 janvier 2020).
- Michot, M.-E. (éd.) (2014). L'acquisition de la morphologie verbale en FLE. *Cahiers de l'AFLS*, 19(1).
- Michot, M.-E. & Pierrard, M. (2014). L'enseignement/apprentissage de la morphologie verbale en FLE: savoir "à enseigner" et "savoir acquis". *Le français dans le monde: Recherches et applications*, 55, 57-75.
- Nadasdi, T. (2001). Agreeing to disagree: Variable subject-verb agreement in immersion French. *Revue Canadienne de linguistique appliquée*, 4(1-2), 87-101.
- Noghrechi, H. (2018). Enseignement/apprentissage des verbes "être" et "avoir": éclairage des corpus d'apprenants et d'experts. *Études en Didactiques des Langues, Les corpus*, 31, 37-52.
- Prévost, P. (2009). *The acquisition of French. The development of inflectional morphology and syntax in L1 acquisition, bilingualism, and L2 acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Prévost, P. & White, L. (2000). Missing surface inflection or impairment in second language acquisition? Evidence from tense and agreement. *Second Language Research*, 16, 103-133.
- Riegel, M., Pellat & J.-C., Rioul, R. (2009). *Grammaire fonctionnelle du français*. Paris: PUF.
- Schlyter, S. (2006). *Le développement de la morphologie verbale de personne-nombre chez différents types d'apprenants*. Lund Universitet.
- Sergeeva, E. & Chevrot, J.-P. (2008). Influence de la fréquence sur la production et l'acquisition des formes verbales du français: le cas des russophones adultes. In J. Durand, B. Habert & B. Laks (éds.), *Congrès Mondial de Linguistique Française* (pp. 1831-1844). Paris: Institut de Linguistique Française.
- Tesnière, L. (1959). *Éléments de syntaxe structurale*. Paris: Klincksieck.
- Thomas, A. (2009). *Les apprenants parlent-ils à l'infinitif? Influence de l'input sur la production des verbes par des apprenants adultes du français*. Thèse de doctorat. Université de Lund.