

Zeitschrift: Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA
Band: - (2017)
Heft: 105: Comment les apprenants s'approprient-ils la morphologie verbale du français?

Artikel: Morphologie verbale en FLE: les groupes verbaux en -ir
Autor: Nouveau, Dominique
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-978709>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 13.10.2024

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Morphologie verbale en FLE: les groupes verbaux en *-ir*

Dominique NOUVEAU

Université Radboud

Département de Langues et Cultures Romanes

Erasmusplein 1, 6500 HD Nijmegen, Pays-Bas

D.Nouveau@let.ru.nl

This study looks at the acquisition of French conjugation by Dutch students doing their first year of French studies at the department of Romance languages. Twenty students were asked to perform a spoken task in which they had to fill in conjugated verbs in the present and past tense. The test items belonged to the three main verb classes and represented different verbs whose infinitive is *-ir*. Serious errors showed up more specifically in the conjugation of the regular verbs in the traditionally called second verb class. The high percentage of errors and the nature thereof were often related to a confusion of the stem. These results also revealed that students do not manage to discriminate and identify verb types. We make some pedagogical suggestions based on the outcomes. We investigate the potential of spoken corpora as resources to provide complementary learning materials for student activities. Interestingly, training the verbal morphology of French as a foreign language proves to be an excellent way to raise language awareness of common phonological processes.

Keywords:

French as a foreign language, morphology, phonology, data driven learning.

1. Introduction

L'acquisition de la morphologie verbale pose l'un des fondements nécessaires à une communication fluide en Français Langue Etrangère. Cet article a pour objectif d'élaborer quelques pistes de réflexion propres à faciliter l'apprentissage des groupes verbaux en *-ir*.

En effet, si les verbes à l'infinitif en *-er*, classe ouverte comprenant 90% du patrimoine verbal selon la base de données BDLEX (de Calmès & Pérennou 1998), présentent une morphologie relativement aisée à acquérir, nous pouvons observer dans notre pratique d'enseignement du FLE que la diversité des paradigmes des verbes à l'infinitif en *-ir* (*j'ouvre, je finis, je pars, je viens*) pose des difficultés aux locuteurs non natifs.

Un test oral réalisé auprès de vingt étudiants néerlandophones fournit un corpus de phrases au présent et à l'imparfait de l'indicatif permettant d'affiner notre diagnostic. Les anomalies caractéristiques qui émergent des données collectées soulignent la nécessité de développer des activités didactiques spécifiques pour aider les étudiants à appréhender la variété des verbes à la désinence infinitive *-ir*. Les apprenants doivent prendre conscience de l'existence de divers groupes verbaux ayant différents paradigmes, et savoir identifier pour chacun de ces verbes le groupe auquel il appartient.

L'article sera organisé de la façon suivante. En premier lieu, nous aborderons les modalités du test. À la lumière des résultats, nous proposerons des stratégies d'enseignement. Celles-ci exploreront: (i) différentes facettes de l'oral de la conjugaison et le rôle important que joue l'homophonie dans son exercice, (ii) un classement verbal mettant l'accent sur la notion de base lexicale dans la formation des temps et (iii) les critères disponibles pour l'identification des différents groupes verbaux en *-ir*. Grâce à la consultation de corpus oraux numérisés, nous élaborerons des activités didactiques visant à promouvoir une observation ciblée des aspects grapho-phonémiques, phonologiques et morphologiques en jeu dans les conjugaisons.

2. Test de conjugaison

Vingt étudiants de français, néerlandophones natifs, en Licence 1 à l'Université Radboud, ont participé à un test pilote (tâche de lecture à voix haute). Ces étudiants se situent à un niveau A2/B1 du CECRL¹ au terme de 6 années d'apprentissage dans le secondaire aux Pays-Bas.

Nous avons choisi de tester à l'indicatif présent et imparfait, aux 1^{re} et 3^e personnes du singulier et du pluriel, quatre verbes réguliers à l'infinitif en *-er* et douze verbes à l'infinitif en *-ir* (types *ouvrir*, *finir* et *partir*). Ci-dessous, nous exemplifions les petits énoncés représentatifs de ces quatre groupes verbaux à la 1^{re} personne du singulier du présent.

- (1) Je (laver – présent) le linge
 Je (t'offrir - présent) un café?
 Je (réagir - présent) vite.
 Je (partir – présent) immédiatement, c'est l'heure!

Une enquête réalisée auprès des étudiants nous a permis de déterminer qu'ils avaient été initiés à la morphologie verbale française dans le secondaire, aux Pays-Bas, selon trois méthodes. Celles-ci reposaient soit sur un enseignement ponctuel des conjugaisons de verbes isolés, soit sur une distinction entre verbes réguliers en *-er* et tous les autres verbes traités comme irréguliers, soit sur une classification traditionnelle en trois groupes verbaux.

L'analyse des résultats s'est effectuée à partir des transcriptions phonétiques des réalisations. Le décompte des réponses correctes nous offre un diagnostic du degré d'apprentissage. Dans l'évaluation, toute conjugaison avec un bon accord de la personne au temps demandé compte comme correcte.

En premier lieu, nous avons comparé les taux de réussite des quatre groupes de verbes (*parler*, *ouvrir*, *finir*, *partir*) puis nous avons considéré les scores pour chacun des temps (présent, imparfait). Les vingt étudiants ayant produit

¹ Cadre européen commun de référence pour les langues.

16 phrases à chaque temps, nous obtenons un total de 320 réponses par temps simple.

Temps conjugué	Total	Réponses correctes	Pourcentage
présent	320	275	86%
imparfait	320	254	79%
Total	640	529	82,6%

Tableau 1: Réponses correctes par temps

La conjugaison au présent, la mieux maîtrisée, laisse apparaître des différences significatives quand on procède à un examen séparé des groupes verbaux à chacun des temps utilisés. Pour la formation du présent des verbes en *-er* et des verbes des types *partir* et *ouvrir*, les performances oscillent de 88% à 100%, indiquant que les paradigmes de ces verbes sont bien acquis. Les verbes du type *finir*, quant à eux, obtiennent un score bien au-dessous du lot, avec seulement 57% de productions correctes.

Au présent	RC	Total	% RC
infinitif <i>-er</i>	80	80	100%
infinitif <i>-ir</i> , type <i>ouvrir</i>	71	80	88%
infinitif <i>-ir</i> , type <i>finir</i>	46	80	57%
infinitif <i>-ir</i> , type <i>partir</i>	78	80	97%
Total	275	320	86%

Tableau 2: Réponses correctes (RC) au présent

On constate la même tendance à l'imparfait, à savoir que les verbes du type *finir* posent le plus de difficultés avec seulement 54% de réponses correctes.

À l'imparfait	RC	Total	% RC
infinitif <i>-er</i>	79	80	99%
infinitif <i>-ir</i> , type <i>ouvrir</i>	64	80	80%
infinitif <i>-ir</i> , type <i>finir</i>	43	80	54%
infinitif <i>-ir</i> , type <i>partir</i>	68	80	85%
Total	254	320	79%

Tableau 3: Réponses correctes (RC) à l'imparfait

L'observation des productions incorrectes est révélatrice des difficultés rencontrées. Celles-ci se situent au niveau de la réalisation des terminaisons verbales et des différentes formes que peuvent revêtir le radical (ou base lexicale) du verbe conjugué. Le premier type d'erreurs résulte de transferts phonétiques de la langue source à la langue cible. La réalisation des segments muets (e muet et consonnes postposées) dans les désinences prend naissance dans le substrat néerlandais (où le schwa n'est jamais muet et les consonnes finales sont prononcées). D'un point de vue morphologique, on note cependant que les étudiants respectent l'accord de la personne et ne se trompent pas sur la désinence du temps. En revanche, les erreurs dans la conjugaison du type

finir (qui se construit sur les deux bases orales [fini]/[finis] au présent, et sur la base [finis] à l'imparfait) découlent du choix erroné de la base. Aussi observe-t-on des productions qui, par analogie aux types *ouvrir* et *partir*, sont amputées de leur voyelle thématique [i]² et de la consonne [s]:

(2)	Base lexicale erronée	ouvrir	partir
	<i>*nous garant-ons</i>	<i>nous ouvr-ons</i>	<i>nous part-ons</i>
	<i>*elles jaun-ent</i>	<i>elles ouvr-ent</i>	<i>elles part-ent</i>
	<i>*je réfléch-ais</i>	<i>j'ouvr-ais</i>	<i>je part-ais</i>
	<i>*il roug-eait</i>	<i>il ouvr-ait</i>	<i>il part-ait</i>
	<i>*nous ag-ions</i>	<i>nous ouvr-ions</i>	<i>nous part-ions</i>
	<i>*ils applaud-aient</i>	<i>ils ouvr-aient</i>	<i>ils part-aient</i>

On peut s'étonner que les verbes réguliers du type *finir* qui dans *Le Petit Robert* (2011) constituent 78% du capital des verbes en -ir (Surcouf 2011: 102), soient aussi mal identifiés par les étudiants. Leur faible fréquence³ dans l'usage semble expliquer qu'en dépit de leur supériorité numérique sur les verbes irréguliers en -ir, leur acquisition⁴/apprentissage ait pu être retardé.

3. Oral et écrit en morphologie verbale

La didactique de la conjugaison s'appuie traditionnellement sur la graphie. Nous avons vu que les participants au test avaient été initiés à la morphologie verbale au lycée selon des approches basées sur l'écrit. Les tableaux classiques utilisés dans l'enseignement du FLM sont souvent parachutés dans les méthodes FLE⁵. Privilégiant le français écrit au détriment du français parlé, ils visualisent les flexions graphiques des personnes, négligent les bases lexicales orales dans la formation des temps et confèrent peu d'importance aux véritables indicateurs de la personne, les pronoms personnels, éléments antéposés aux verbes. Faut-il s'étonner qu'ils forment de piètres objets pour l'acquisition?

Comme l'observe Csécsy (1971: 98), le substrat de la langue maternelle des apprenants accroît le risque d'une "fausse superposition" d'un suffixe sonore (en l'occurrence la désinence de la personne et du temps) à un suffixe graphique. Nous avons en effet constaté que le néerlandais était à l'origine de fréquents transferts phonologiques et graphiques. Le phonème /ə/ étant prononcé en néerlandais et cela même en syllabe fermée finale (dans le verbe *zingen* "chanter", par exemple), les Néerlandophones émettent régulièrement à

² Ces anomalies n'ont pas trait ici à la conjugaison des verbes *réagir* et *finir*.

³ Le *Français Fondamental* (Gougenheim et al. 1964) relève 10 verbes du type *finir* sur 280 verbes répertoriés: *finir, choisir, démolir, guérir, punir, remplir, réussir, grandir, maigrir, salir*. Le verbe *finir*, le plus fréquent, obtient dans ce palmarès une modeste 46e place (Rivenc 1971: 60).

⁴ L'examen de l'acquisition de l'adéquation de l'accord sujet-verbe au singulier et au pluriel corrobore l'influence des caractéristiques morphologiques des verbes dans les données de trois groupes d'apprenants néerlandophones du FLE du secondaire flamand (Michot, 2016).

⁵ Cette approche traditionnelle des conjugaisons est omniprésente dans les manuels utilisés dans le secondaire et le supérieur aux Pays-Bas: cf. *Grandes lignes* (Malmberg), *D'accord* (Noordhoff), *Carte Orange* (Thieme Meulenhoff), *Grammaire Plus* (Coutinho).

la finale des verbes ce <e> ainsi que les consonnes qui le suivent <s> ou <nt> (lettres muettes des désinences). Le traitement grapho-phonémique du français sera mis en lumière si l'on accorde plus d'attention à la conjugaison orale.

Alors qu'à l'écrit, la conjugaison s'illustre par une disparité des formes due aux différences graphiques des désinences, la langue parlée affiche une simplicité résultant de l'homophonie. Force nous est de constater que le français comporte moins de marques flexionnelles à l'oral qu'à l'écrit. Les paradigmes du présent du verbe *chanter* présentent tout comme ceux de *zingen* (équivalent verbal néerlandais) seulement trois formes sonores distinctes.

[[fāt] je chante , tu chantes , il chante elles chantent		[[fātō] nous chantons	[[fāte] vous chantez
[zɪŋ] ik zing	[zɪŋt] je zingt , hij zingt	[zɪŋə(n)] wij zingen , jullie zingen , zij zingen	

Tableau 4: Homophones et homographes à l'indicatif présent

Nous proposons de tirer parti de la morphologie verbale pour illustrer la dichotomie graphie/phonie et conscientiser les apprenants aux graphèmes muets. [[fāt] est la réalisation phonétique unique de trois graphies. En effet, si l'évolution phonétique (l'amuïssement des consonnes finales) du français a créé l'homophonie de quatre personnes, l'orthographe conservatrice perpétue des différences à la 2^e personne du singulier (ajout d'un -s) et à la 3^e personne du pluriel (ajout de -nt). L'examen des désinences muettes met en relief l'homophonie et souligne le lien étroit du pronom clitique avec le verbe, comme véritable indicateur de la personne.

3.1 Homophonie et conjugaisons

Pourquoi exploiter l'homophonie? Bassano et al. (2001: 32) remarquent que "l'homophonie constitue au départ pour l'enfant un facteur de facilitation: une forme verbale sera d'autant plus facile à percevoir, repérer et reproduire qu'elle se trouve répétée de façon identique dans l'input". L'homophonie placée au premier plan devrait faciliter considérablement l'apprentissage des conjugaisons en FLE. À l'exception d'une poignée de verbes, les plus irréguliers et les plus fréquents, on observe dans la quasi-totalité des conjugaisons à l'indicatif présent que les personnes du singulier P1, P2 et P3 sont systématiquement identiques à l'oral.

Dans la morphologie des verbes en -ir, deux situations se présentent sur le plan oral: (i) les personnes du singulier et la 3^e personne du pluriel sont homophones, ce qui est le cas des verbes du type *ouvrir* (et *chanter*), et (ii) les personnes du singulier sont homophones, ce qui est le cas de tous les verbes du type *finir* et d'autres verbes en -ir (tels que *partir*, *venir*). Par conséquent, dans ces

homophonies, la personne est marquée à l'oral par le pronom personnel conjoint et non par un morphème flexionnel.

Lorsque les formes conjuguées de *je/tu/il/elles* sont homophones, seules trois formes conjuguées distinctes sont à mémoriser. L'expression de la personne repose sur le pronom personnel conjoint, obligatoire en français. La marque du nombre n'est pas audible à la troisième personne avec les verbes à initiale consonantique; *il découvre* et *ils découvrent* sont identiques à l'oral ([ildekuvr] ou [idekuvr]). Dans les verbes à initiale vocalique, la liaison obligatoire en /z/ apporte l'information du nombre qui différencie le singulier [iluvr] du pluriel [ilzuvr] ou [izuvr].

<i>P1-P2-P3-P6 homophones</i>	<i>P4 1re personne pluriel</i>	<i>P5 2^e personne pluriel</i>
je découvre tu découvres [dekuvr] il découvre ils découvrent	nous découvrons [dekuvrõ]	vous découvrez [dekuvre]

Tableau 5: P1-P2-P3-P6 homophones

Quand les homophonies rendent indistinctes les formes verbales du singulier, quatre formes phonétiques cohabitent dans le paradigme, notamment des verbes des types *finir*, *partir* et *venir*.

<i>P1-P2-P3 homophones</i>	<i>P4</i>	<i>P5</i>	<i>P6</i>
je finis tu finis [fini] il finit	nous finissons [finisõ]	vous finissez [finise]	elles finissent [finis]
je pars tu pars [par] il part	nous partons [partõ]	vous partez [parte]	elles partent [part]
je viens tu viens [vjẽ] il vient	nous venons [vẽnõ]	vous venez [vène]	elles viennent [vjèn]

Tableau 6: P1-P2-P3 homophones

Un apprentissage fondé sur les formes sonores contribuera sans doute aussi à une meilleure prononciation. Cependant, les erreurs faites par les étudiants ne relèvent pas exclusivement d'une contamination de l'écrit, elles prennent aussi leur origine dans une systématisation incorrecte des classes verbales.

3.2 Classification des verbes à l'infinitif en *-ir*

Il existe schématiquement deux types de classification verbale: le premier en fonction de la désinence infinitive des verbes à l'écrit, le second fondé sur les bases orales (les différentes formes que peuvent revêtir le radical d'un verbe).

L'approche traditionnelle héritée de l'ancienne conjugaison latine offre une classification tripartite: 1^{er}, 2^e et 3^e groupes selon la désinence infinitive, cf. le

Bescherelle (Arrivé 2006). Le 1^{er} groupe, majoritaire et productif de néologismes, rassemble les nombreux verbes à la désinence *-er*. Le 2^e groupe réunit les verbes inchoatifs d'origine disparate à l'infinitif en *-ir* et à l'affixe *-iss* au pluriel. Le 3^e groupe inclut les verbes aux paradigmes irréguliers, peu nombreux et fréquents. Comme le font remarquer Riegel, Pellat & Rioux (1997: 468), le critère de la désinence infinitive sur lequel se fonde cette répartition rencontre ses limites. En effet, "il ne suffit pas de connaître l'infinitif du verbe pour élaborer automatiquement une forme verbale en ajoutant au radical une désinence: la régularité apparente des infinitifs masque les multiples variations des radicaux de nombreux verbes français".

Le second type d'analyse, initiée par Dubois (1967) dans sa *Grammaire structurale du français*, considère les variations du radical verbal comme des critères majeurs de différenciation. Selon le nombre de leurs bases orales, Dubois distingue 7 groupes de verbes ordonnés par fréquence lexicale (des plus irréguliers aux verbes unibases) dans le tableau ci-dessous.

Premier groupe	7 bases	<i>être</i>
Deuxième groupe	6 bases	<i>avoir et aller</i>
Troisième groupe	5 bases	<i>faire, vouloir, pouvoir</i>
Quatrième groupe	4 bases	<i>savoir, venir, tenir, prendre, etc.</i>
Cinquième groupe	3 bases	<i>devoir, boire, connaître, voir, vivre, envoyer, plaindre, etc.</i>
Sixième groupe	2 bases	Type <i>finir</i> (<i>dire, écrire, plaire, etc.</i>) Type <i>nettoyer</i> (<i>croire, essuyer, acheter, appeler, jeter, etc.</i>) Type <i>partir</i> (<i>battre, dormir, fendre, vaincre, etc.</i>)
Septième groupe	1 base	Type <i>chanter</i> Type <i>ouvrir</i> (<i>courir, cueillir, offrir, ouvrir, etc.</i>) + <i>conclure</i>

Tableau 7: Systématisation verbale de Dubois

À la suite de Dubois, la notion de base devient le critère de référence dans les différentes typologies verbales. La variation des bases verbales découle de différents facteurs: raisons étymologiques, ajustements phonétiques ayant présidé à des modifications du timbre vocalique ou à l'apparition de yod pour éviter des hiatus, etc. Certains chercheurs soutiennent que le classement verbal doit tenir compte du conditionnement phonologique de l'alternance C/Ø dans les radicaux verbaux français; ils posent un radical unique comme base fondamentale à la plupart des formes paradigmatiques. Ce radical se termine par une consonne permanente (verbes du 7^e groupe dans le classement de Dubois) ou flottante (verbes du 6^e groupe). Il est, selon les uns, la base courte du singulier, par exemple *par-*, sujette à une épenthèse consonantique dans les formes du pluriel *part-*, et selon les autres la base longue du pluriel *part-* soumise à une troncation au singulier *par-*. D'autres chercheurs préfèrent à des fins pédagogiques utiliser conjointement à cette notion de bases verbales des critères tels que la fréquence et les désinences de l'infinitif. Gerolimich & Stabarin (2007: 152) évitent dans leur représentation fonctionnelle de la conjugaison française toute référence aux désinences infinitives des verbes,

considérant celle-ci comme un critère contreproductif et arguant que "la référence constante à l'infinitif pour les classifications dénote la difficulté à prendre les distances par rapport à l'écrit".

Gerolimich & Stabarin adoptent une répartition en 5 classes verbales (A, B, C, D, E) qui combine aussi bien le nombre de bases que la distribution de ces bases par personne (P1,2,3,4,5,6) dans un même paradigme. Ce classement fonctionnel à partir du présent oral crée une systématisation qui fait bien ressortir deux constantes majeures des paradigmes verbaux: d'une part que pour quatre personnes du paradigme, les personnes du singulier et la troisième du pluriel (P1,2,3,6), la forme verbale correspond systématiquement à la ou les base(s) nue(s) du verbe (désinence muette), et d'autre part, que seules deux désinences sont prononcées ([ō] à la 1^{re} personne pluriel (P4) et [e] à la 2^e personne pluriel (P5)).

A 1 base	B 2 bases Alternance vocalique OU B2 allongée [ɸ]	C 2 bases B2 allongée C épenthétique ou C latente	D 2 bases Alternance vocalique ET B2 allongée	E 3 bases
<ul style="list-style-type: none"> • parler • ouvrir 	<ul style="list-style-type: none"> • appeler, jeter, espérer • -yer • autres: voir, distraire, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • finir • partir • connaître • autres: lire, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • craindre • savoir • autres: haïr 	<ul style="list-style-type: none"> • prendre, • venir • vouloir • autres: boire, etc.
[parl] uvr]	[apɛl] / [apɛl] [esɛ] / [esɛj] [vwa] / [vwaj]	[fini] / [finis] [par] / [part]	[krɛ̃] / [krɛɲ] [sɛ] / [sav]	[prã] / [prɛn]/ [prɛn] [vjɛ̃] / [vɛn] / [vjɛn]
P1-2-3-6: Base P4: Base + [ō] P5: Base + [e]	P1-2-3-6 Base1 P4: Base2 + [ō] P5: Base2 + [e]	P1-2-3 Base1 P4: Base2 + [ō] P5: Base2 + [e] P6: Base2	P1-2-3 Base1 P4: Base2 + [ō] P5: Base2 + [e] P6: Base2	P1-2-3 Base1 P4: Base2 + [ō] P5: Base2 + [e] P6: Base3

Tableau 8: Systématisation verbale de Gerolimich & Stabarin

Dans la répartition choisie par Gerolimich & Stabarin (2007: 155) se côtoient trois classes verbales à deux bases (B, C, D) qui se différencient par la nature de la variation de leurs bases. Par exemple, la classe B associe des verbes dont les bases présentent des ajustements morphophonétiques qui se traduisent soit par une alternance vocalique [apɛl] - [apɛl]), soit par une base 2 allongée par une semi-consonne [ɸ] ([esɛ] - [esɛj]).

La classe C fusionne les verbes dont la base du pluriel est allongée soit par une consonne épenthétique ([finis]), soit par la réalisation de la consonne latente du verbe ([part]). Or, les deux paradigmes verbaux présentent des spécificités déterminantes, si l'on considère qu'une classification verbale doit tenir compte des difficultés rencontrées par nos apprenants de FLE. Notre préoccupation centrale sera donc de les différencier. Nous proposons une systématisation⁶ remaniant partiellement le regroupement des verbes en *-ir*.

1 base	2 bases B1 à voyelle thématique i B2 allongée	2 bases B2 allongée par C latente	2 bases Alternance vocalique et B2 allongée	3 bases
P1-2-3-6 Base P4: Base +[õ] P5: Base + [e]	P1-2-3 Base1 P4: Base2 +[õ] P5: Base2 +[e] P6: Base2	P1-2-3 Base1 P4: Base2 +[õ] P5: Base2 +[e] P6: Base2	P1-2-3 Base1 P4: Base2 +[õ] P5: Base2 +[e] P6: Base2	P1-2-3 Base1 P4: Base2 +[õ] P5: Base2 +[e] P6: Base3
[parl] [uvr]	[fini] / [finis]	[par] / [part]	krɛ̃ / [krɛɲ] [sɛ] / [sav]	[vjɛ̃] / [vən] / [vjɛɲ]

Tableau 9: Systématisation verbale distinguant *finir* et *partir*

Une telle orientation n'est pas sans incidence sur la représentation des paradigmes verbaux dans les tableaux de conjugaison. Ceux-ci (cf. Annexe) distinguent quatre types de verbes en *-ir* (*découvrir*, *finir*, *partir*, *venir*). Pour chacun des paradigmes verbaux, nous visualisons les formes orales transcrites en API, tout en les alignant aux formes orthographiées correspondantes, de manière à améliorer l'éclairage d'aspects cruciaux soulignés plus haut, tels le rôle mineur de la désinence verbale et l'importance de la base lexicale en tant que squelette verbal. Nous y faisons figurer les pronoms personnels atones qui sont les véritables marques de la personne en français. Par ailleurs, nous répertorions les homophonies, facteur de facilitation de l'apprentissage.

Le verbe *découvrir* se conjugue au présent sur le modèle de la grande majorité des verbes unibases en *-er*. La base à laquelle s'affixent deux désinences vocaliques [õ] et [e] (P4 et P5) est [dekuvr]. Ses quatre personnes homophones (la base nue) sont regroupées dans un encadré en haut du tableau. Le pronom personnel antéposé indique la personne.

Finir forme son présent sur deux bases lexicales retenant la voyelle thématique i: la base [fini] au singulier et la base [finis] au pluriel, à laquelle se greffent les désinences [õ] et [e] (P4, P5). La distinction entre *finir* et *partir* naît de la préservation de la voyelle thématique dans les bases de *finir*. *Partir* construit son présent sur deux bases lexicales: [par] au singulier et [part] au

⁶ La classe B (2e colonne du tableau 8), non insérée ici faute de place, resterait inchangée.

pluriel. À l'oral, les verbes *finir* et *partir* ont en commun au singulier une base verbale courte et trois homophones, et au pluriel une base longue et trois formes distinctes.

Venir possède trois bases: une base courte [vjẽ] se terminant par une voyelle nasale et produisant trois homophones au singulier, deux bases longues au pluriel ([vən] et [vjən]) à finale consonantique nasale.

Mais ce panorama ne serait pas complet sans le traitement, pour chaque classe verbale considérée, d'une variante à initiale vocalique. Une telle visualisation soulignera les phénomènes d'élision et de liaison à la jonction du pronom personnel et du verbe (cf. le paradigme d'*ouvrir* dans l'Annexe).

4. L'identification des différents types de verbes en *-ir*

Nous avons montré comment une démarche misant sur l'oral des bases verbales et sur l'homophonie conduit finalement à l'élaboration d'un système sensiblement allégé. L'apprenant conscientisé à la variété des verbes en *-ir* se heurtera néanmoins aux limites de ses propres connaissances lexicales. Autrement dit, face à de nouveaux verbes, il s'interrogera sur leur appartenance à tel ou tel groupe de conjugaison.

Les manuels de grammaire FLE cités plus haut (cf. note 5) délaissent la question de l'identification des verbes. Ils se bornent à proposer des tableaux de conjugaison, parfois accompagnés de listes de verbes. "Les arts de conjuguer ont une perspective essentiellement morphologique: contrôler l'orthographe ou trouver la forme verbale adéquate" (Gross 2004).

On doit à Anscombe (2008) une étude très éclairante sur les caractéristiques de verbes du 2^e groupe, dans laquelle il démontre "qu'un usage modéré et contrôlé de notions linguistiques simples peut amener à réviser certaines positions des grammaires au profit d'explications plus convaincantes et plus intéressantes" (24). Il défend notamment l'hypothèse que l'alignement morphologique flexionnel de ces verbes sur un modèle unique résulte d'une homogénéisation sémantique. Ces verbes à l'origine disparate sont tous des verbes inchoatifs, du fait qu'ils désignent une action considérée à son début, en progression ou en train de se terminer. Anscombe les répertorie dans trois catégories d'inchoativité:

- la catégorie des inchoatifs progressifs a trait aux verbes concernant le procès vu dans son déroulement et réunit les verbes formés sur des adjectifs comme dans *jaunir* = 'devenir jaune' ou *moisir* = 'devenir moisi'. Ils admettent la forme progressive *en train de*. Ils ont un caractère inaccompli et peuvent se combiner avec les expressions temporelles introduites par *pendant* ou *en*.

- la catégorie des inchoatifs terminatifs, plus difficile à circonscrire, "concerne non le déroulement de l'action proprement dit, mais plutôt la visée d'un état terminal résultant" (32). Ces verbes sont paraphrasables par 'rendre + adjectif' (*élargir* = 'rendre large' ou *crépir* = 'rendre crépi'). Ils ont un caractère accompli et ne se combinent pas ou mal avec les expressions temporelles introduites par *pendant* ou *en*.
- la catégorie des inchoatifs ingressifs réfère aux verbes exprimant une action qui débute. Ces verbes sont difficilement identifiables. Les énoncés où ces verbes apparaissent seuls ou en combinaison avec *se mettre à* et *commencer à* ont la particularité d'être synonymes (*C'est à cet endroit que l'eau a commencé à jaillir* = *C'est à cet endroit que l'eau a jailli*). Leur emploi avec l'expression temporelle introduite par *en* entraîne une interprétation du type "a commencé au bout de". Ils n'admettent pas la forme progressive *en train de*. En revanche, ils s'accompagnent typiquement d'adverbes comme *brusquement*, *soudainement*, indiquant le mode d'apparition du procès envisagé.

Anscombe utilise une liste établie à partir du *Bescherelle* pour étayer son argumentation. Ces verbes d'origines diverses se répartissent en: 96 verbes dérivés d'un adjectif (*jaunir*), 95 verbes provenant d'autres classes devenir + participe-passé (*moisir*) ou rendre + participe-passé (*pourrir*), 32 verbes dérivés du latin (*agonir*, *bénir*, *démunir*, etc.), 6 verbes dérivés de noms (*aboutir*, *alunir*, *amerrir*, *lotir*, *ressortir*), 4 verbes d'origine germanique (*barrir*, *déguerpir*, *jaillir*, *rejaillir*), et le verbe *vrombir* probablement de formation onomatopéique. Comme l'observe Anscombe, "cette classe tend visiblement à se spécialiser dans la formation de verbes dérivés d'adjectifs, qu'il s'agisse d'un adjectif *stricto sensu*, ou que ce rôle soit assumé par un participe passé. Cette formation représente en effet 80% du tout". Sans doute convient-il d'insister dans l'enseignement/apprentissage sur cette régularité de la morphologie dérivationnelle, "verbes dérivés d'adjectifs", pour amener les étudiants à une meilleure identification qui leur permettra de produire les formes adéquates de ces verbes.

5. Apprentissage sur corpus de la morphologie verbale

Ionescu (2014) souligne la nécessité de solliciter en classe de langue de nouveaux stimuli par le biais d'internet. L'enseignement requiert que l'on place l'apprenant "dans une situation de démarche plus ou moins autonome où il a à construire ses connaissances, avec l'aide d'informations disponibles et souvent en interaction avec d'autres apprenants" (251).

Illustrant cette démarche de méthodologie active, les travaux de Johns (1991) ont ouvert la voie du *Data-Driven-Learning* et du paradigme *TaLC* (*Teaching and Language corpora*) et bon nombre d'expérimentations de l'apprentissage sur corpus ont vu le jour depuis. Il n'en demeure pas moins que la majorité des

études existantes concernant l'anglais et que l'application de l'apprentissage sur corpus (ASC) en français reste à la traîne (Boulton 2008; Tyne 2013).

Nous disposons de corpus de français parlé de grande envergure, collectés dans le cadre de projets scientifiques collaboratifs. Ainsi, deux ouvrages collectifs (Detey et al. 2010; Detey et al. 2016) décrivent les données-ressources d'un des plus grands corpus actuels de français parlé, issu du projet *Phonologie du Français Contemporain* (Durand, Laks & Lyche 2002). Ces ressources «pré-didactiques» peuvent être adaptées pour répondre à des besoins pédagogiques spécifiques (Detey & Nouveau 2010).

Le corpus oral *PFC* offre une structure de consultation⁷ de ses données sonores, transcrites orthographiquement. L'interface permet des requêtes d'occurrences dans les fichiers des points d'enquête avec un croisement entre les données textuelles et les données sonores. D'autres corpus consultables en ligne, sources riches en exemples, sont *le Corpus du Français Parisien* (Branca-Rosoff et al. 2012) et *le Corpus de L'Angue Parlée en Interaction* (Bert et al. 2010). L'enseignant peut puiser dans ces ressources pour renouveler la didactique de la conjugaison et mettre en perspective de manière inductive:

- le traitement grapho-phonémique
- l'importance de la base lexicale en tant que squelette verbal
- l'identification des verbes du type *finir*

La consultation de corpus numérisés permet l'observation de l'homophonie des formes écrites. Les moteurs de recherche génèrent des listes d'occurrences ciblant des besoins spécifiques. Il suffit de lancer des requêtes telles que *je finis*, *tu finis*, *(il) finit*, etc. dans le moteur de recherche de *PFC-EF*⁸ pour extraire des énoncés sonores produits par une variété de locuteurs dans diverses situations conversationnelles.

- (3) CG: Comme, euh, je **finis** mes études par le, euh, le mémoire, enfin la maîtrise.
 CL: J'en profite aussitôt que je **finis** de travailler.
 M: Là, en fait, j'ai, je redouble ma licence, je **finis** mes, je **finis** ma littérature et mon option.
 LH: À huit heures, ben j'ai cours, jusqu'à une heure, je reprends à deux heures, je **finis** à cinq heures.

L'observation de l'écart phonie/graphie dans les paradigmes motivera l'introduction de l'alphabet phonétique international en classe de FLE. Les apprenants détecteront l'impact de l'homophonie sur le singulier (P1-2-3) de tous les verbes et sur les P3 et P6 des verbes du type *découvrir*. À l'écrit, on pourra faire observer l'identité des désinences graphiques des verbes *finir*, *partir* et *venir*: *-s*, *-s*, *-t*, *-ons*, *-ez*, *-ent* affixées aux 1^{re} et 2^e personnes du pluriel respectivement (P4 et P5).

⁷ <http://www.projet-pfc.net/>

⁸ <http://www.projet-pfc.net/ressources-linguistiques/moteuref.htm>

L'expression de la personne se fait en français essentiellement par le pronom clitique. Il importe de souligner son rôle majeur comme élément apposé au verbe, faisant corps avec lui comme véritable indicateur de la personne. Des exercices peuvent illustrer la présence ou non d'homophones dans des paires verbales P3 et P6, sur le modèle de *il découvre ce pays = ils découvrent ce pays vs elle ouvre la porte - elles ouvrent la porte*. L'écoute des consonnes flottantes comme le graphème <s> du pronom personnel de P6, marque du pluriel muette devant un verbe à initiale consonantique et réalisée dans [ilzuvr] permet de traiter un contexte de liaison obligatoire à la frontière du pronom personnel et du verbe conjugué. Ultérieurement, l'élève pourra documenter ce phénomène et constituer ses propres sous-corpus.

Un autre exercice pourrait pointer les contrastes flexionnels, entre la voyelle nasale finale dans *il vient* [ilvjɛ̃] et la voyelle orale suivie d'une consonne nasale dans *ils viennent* [ilvjɛn]. La nasalisation systémique du français est source de difficultés pour les Néerlandophones (Berns & Nouveau 2016). Le contraste entre P3 et P6 est mal maîtrisé: *[ilvjɛ̃n].

- (4) 69ajd1 il **revient** à Lyon, Lyon, c'est sa v/, il va à Saint-Jean
 69ajd1 JD: quand ils **reviennent** à Lyon, c'est, euh.
 69ajl1 JL: Il **vient** d'arrêter ap/près une activité de formateur.
 69akb1 les personnes qui **viennent** pour, euh.

Enfin, il semble utile, à la lueur des conclusions d'Anscombe, de considérer la morphologie en termes sémantiques de temps et d'aspect. Les critères "action de devenir comme cet adjectif" ou "action de rendre comme cet adjectif" semblent pertinents pour le déploiement d'une palette d'activités de morphologie dérivationnelle.

6. Redorer le blason de l'oral

De nombreux spécialistes (Borrel 1991; Wioland 1991; Berri & Pagel 2005) soulignent l'importance de l'oral dans l'apprentissage des langues étrangères. Nous avons vu que la morphologie verbale se prête tout particulièrement à l'éclairage des aspects phonétiques et phonologiques majeurs du français (e muet, consonnes latentes, phénomènes d'élision, liaison et nasalisation). Le projet *Phonologie du Français Contemporain* donne accès à des données linguistiques proches de la réalité des usages et favorise l'élaboration de nouvelles ressources pédagogiques (Detey & Nouveau 2010).

Des activités d'écoute prenant pour objet les formes conjuguées activent et automatisent la discrimination auditive essentielle pour déterminer l'écart entre phonie et graphie en français et révéler l'ampleur des homophonies dans la morphologie verbale du français. Maintes régularités grammaticales masquées par l'écrit sont dévoilées par un retour à la simplicité des faits sonores.

Un travail important doit certes être entrepris pour étoffer cette étude exploratoire mais certaines lignes directrices se dessinent déjà pour aider à

comblent les lacunes spécifiques des Néerlandophones. Pour améliorer la compréhension de la variation verbale, il importe de veiller à ce que les étudiants maîtrisent la notion de base lexicale ainsi que certains critères sémantiques des verbes inchoatifs. Une exposition à l'oral, par la consultation guidée ou autonome de corpus, les amènera progressivement à affiner leur perception des conjugaisons du français pour mieux les reproduire ensuite et les stabiliser enfin dans leur système morpho-phonologique.

BIBLIOGRAPHIE

- Anscombe, J. C. (2008). Grammaire et linguistique: des frères ennemis? Le cas des verbes du deuxième groupe. In *Actes du VIIe Congrès international de linguistique française: Linguistique plurielle* (pp. 23-46). (Valencia, 25-27 octobre 2008).
- Arrivé, M. D. (2006). *Bescherelle. La conjugaison pour tous*. Paris: Hatier.
- Bassano, D., Maillolchon, I., Klampfer, S. & Dressler, W. U. (2001). L'acquisition de la morphologie verbale à travers les langues. *Enfance* 1/2001, 53, 81-99.
- Berns, J. & Nouveau, D. (2017). Les Néerlandophones. In S. Detey, I. Racine, Y. Kawaguchi & J. Eychenne (éds.). *La prononciation du français dans le monde: du natif à l'apprenant*. Paris: CLE international.
- Bert, M., Bruxelles, S., Etienne, C., Jouin-Chardon, E., Lascar, J., Mondada, L., Teston, S. & Traverso V. (2010). Grands corpus et linguistique outillée pour l'étude du français en interaction (plateforme CLAPI et corpus CIEL). *Pratiques*, 147-148, 17-34.
- Berri, A. & Pagel, D. (2005). La phonétique dans la classe de FLE. *Le Français dans le Monde*, 339.
- Blanche-Benveniste, C. (2002). Structure et exploitation des verbes en français contemporain. *Le Français Aujourd'hui*, 139, 13-22.
- Borrel, A. (1991). Importance de la phonétique dans l'enseignement/apprentissage des langues secondes et étrangères. *Revue de phonétique appliquée*, 99-101.
- Boulton, A. (2007). But where's the proof? The need for empirical evidence for data-driven learning. In *Proceedings of the BAAL Annual Conference 2007* (pp.13-16). London: Scitsiugnil Press.
- Branca-Rosoff, S., Fleury, S., Lefevre, F. & Pires, M. (2012). *Discours sur la ville. Présentation du Corpus de Français Parlé Parisien des années 2000 (CFPP2000)*. <http://cfpp2000.univ-paris3.fr/CFPP2000.pdf>
- De Calmès, M. & Pérennou, G. (1998). BDLEX: a lexicon for spoken and written French. In *Proceedings of the First International Conference on Language Resources and Evaluation* (pp. 1129-1136). Granada: ERLA.
- Csécsy, M. (1968). *Le verbe français*. Paris: Hachette.
- Csécsy, M. (1971). Les marques orales du nombre. In A. Rigault (éd.), *La Grammaire du Français parlé* (pp. 93-104). Paris: Hachette.
- Detey, S., Durand, J., Laks, B., & Lyche, C. (éds.) (2010). *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone: ressources pour l'enseignement*. Paris: Ophrys.
- Detey, S. & Nouveau, D. (2010). Des données linguistiques à l'exploitation didactique. In S. Detey, J. Durand, B. Laks & C. Lyche (éds.). *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone: ressources pour l'enseignement* (pp. 107-139). Paris: Ophrys.
- Detey, S., Racine, I., Kawaguchi, Y., & Eychenne, J. (éds.) (2017). *La prononciation du français dans le monde: du natif à l'apprenant*. Paris: CLE international.
- Dubois, J. (1967). *Grammaire structurale du français. Le verbe*. Paris: Larousse.

- Durand, J., Laks, B. & Lyche, C. (2002). La phonologie du français contemporain usages, variétés et structure. In C. Pusch & W. Raible (éds.), *Romanistische Korpuslinguistik- Korpora und gesprochene Sprache/Romance Corpus Linguistics - Corpora and Spoken Language* (pp. 93-106). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Durand, J., Laks, B. & Lyche, C. (2009). Le projet PFC: une source de données primaires structurées. In J. Durand, B. Laks & C. Lyche (éds.), *Phonologie, variation et accents du français* (pp. 19-61). Paris: Hermès.
- 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. Trieste: Dipartimento di Scienze del Linguaggio, dell'Interpretazione e della Traduzione* (pp. 147-165). Disponible sur <http://www.openstarts.units.it/dspace/handle/10077/6326>.
- Gougenheim, G., Michéa, R., Sauvageot, A. & Rivenc P. (1964). *L'élaboration du français fondamental*. Paris: Didier.
- Gross, G. (2004). Pour un Bescherelle des prédicats nominaux. Manuscrit auteur. *Les verbes*.
- Ionescu, A. (2014). L'utilisation des méthodes actives en classe FLE. *Analele Universitatii din Craiova, Seria Stiinta Filologica Limbaj si literaturi romane*, An XVIII, 1, 249-258.
- Johns, T. (1991). Should you be persuaded: Two samples of data-driven learning materials. *ELR Journal*, 4, 1-16.
- Marty, F. (1971). Les formes du verbe en français parlé. In A. Rigault (éd.), *La grammaire du français parlé* (pp. 105-118). Paris: Hachette.
- Michot, M.-E. (2016). L'importance de la classe verbale pour l'acquisition de l'accord sujet-verbe en FL2. In *Actes du Congrès international de linguistique et de philologie romanes*. 27, 113-124
- Nouveau, D. & Detey, S. (2007). Enseignement/apprentissage du schwa et apprenants néerlandais: des données de la base PFC à l'espace-ressource en ligne du projet PFC.-EF. *Bulletin PFC* 7, 87-106.
- Rivenc, P. (1971). Lexique et langue parlée. In A. Rigault (éd.), *La Grammaire du Français parlé* (pp. 51-69). Paris: Hachette.
- Surcouf, C. (2011). L'enseignement et l'apprentissage de la conjugaison en FLE: comment réduire les difficultés engendrées par l'orthographe. *Revue Tranel (TRavaux NEuchâtelois de linguistique)* 54, 93-112.
- Tyne, H. (2013). Corpus et apprentissage-enseignement des langues. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 97, 7-15.
- Wioland, F. (1991). *Prononcer les mots du français*. Paris: Hachette.

Annexe

Verbes à une base: *découvrir*

ʒə	dekuvr	
ty		
il / ɛl		
il / ɛl		
nu		õ
vu		e

1. je découvre
2. tu découvres
3. il/elle découvre
6. ils/elles découvrent
4. nous découvrons
5. vous découvrez

Verbes à une base (voyelle initiale): *ouvrir*

ʒ	uvr	
ty		
il / ɛl		
il / ɛl	zuvr	
nu		õ
vu		e

1. j'ouvre
2. tu ouvres
3. il/elle ouvre
6. ils/elles ouvrent
4. nous ouvrons
5. vous ouvrez

Verbes à deux bases: *finir*

ʒə	fini	
ty		
il / ɛl		
il / ɛl	finis	
nu		õ
vu		e

1. je finis
2. tu finis
3. il/elle finit
6. ils/elles finissent
4. nous finissons
5. vous finissez

Verbes à deux bases: *partir*

ʒə	par	
ty		
il / ɛl		
il / ɛl	part	
nu		õ
vu		e

1. je pars
2. tu pars
3. il/elle part
6. ils/elles partent
4. nous partons
5. vous partez

Verbes à trois bases: *venir*

ʒə	vjẽ	
ty		
il / ɛl		
il / ɛl	vjɛn	
nu	vɛn	õ
vu		e

1. je viens
2. tu viens
3. il/elle vient
6. ils/elles viennent
4. nous venons
5. vous venez