

Enseignement/apprentissage des verbes *être* et *avoir*: éclairage des corpus d'apprenants et d'experts

Hasti NOGHRECHI

Doctorante

Université de Neuchâtel, Suisse



Introduction

Les verbes *être* et *avoir* possèdent une caractéristique variable selon leur utilisation: emploi ordinaire avec un complément, verbe attributif, verbe support, auxiliaire, etc. Dans l'enseignement/apprentissage du FLE, un grand intérêt est porté à leur usage en tant qu'auxiliaires dans les temps composés du passé (voir notamment Briet & Grevisse, 2016; Marsac & Pellat, 2013; Rousseau *et al.*, 2016). De nombreuses recherches s'intéressent au choix de l'auxiliaire ainsi qu'à l'accord du participe passé avec le sujet. En revanche, les autres emplois, considérés comme plus "compréhensibles", n'ont pas vraiment attiré l'attention des didacticiens dans ce domaine.

Cependant, les données récoltées sur le terrain livrent un tout autre résultat: ces verbes, même au présent, posent beaucoup de problèmes chez les apprenants débutants. Plusieurs raisons expliquent ceci: d'abord, dans certaines langues (comme l'arabe et le russe), ils n'existent pas au présent; les locuteurs de ces langues emploient alors des phrases nominales. Ensuite, ils sont "abstraits". Ils ne font pas référence à une action précise, ce qui rend l'explication aux apprenants débutants difficile, surtout en l'absence d'une langue commune partagée par tous les apprenants et l'enseignant de la classe. L'autre difficulté, également liée à leur aspect sémantique, est le fait qu'ils peuvent être des verbes supports (sémantiquement faibles, comme *donner* dans la locution *donner naissance à*) dans les locutions à verbe support (voir Kamber, 2002). Dans ce cas, ils sont sémantiquement dépendants des groupes nominaux qui les précèdent et leur rôle est uniquement de permettre la conjugaison de ces éléments: *avoir besoin de* ou *être en colère* font partie de ces locutions.

Pour toutes ces raisons, cette étude s'intéresse à l'enseignement/apprentissage des verbes *être* et *avoir* aux apprenants en cours d'acquisition du niveau A1. Elle tient seulement compte de l'indicatif présent pour rester au plus près des objectifs

fixés par le CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues) et détaillés par le référentiel A1.

Pour ce faire, deux types de corpus sont consultés: un corpus d'apprenants et un corpus d'experts (linguistes, didacticiens, etc.). Le premier sert à cerner les difficultés rencontrées par les apprenants débutants tandis que le deuxième sera utile pour proposer des remédiations aux problèmes observés.

ÊTRE ET AVOIR DANS LES SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT

Cette partie a pour objectif d'étudier les différents moyens d'enseignement en FLE pour comparer les usages les plus fréquents de ces verbes dans les référentiels et les manuels. Ceci permet également de mettre l'accent, dans la section "Propositions didactiques", sur les emplois les plus importants pour les apprenants débutants selon ces ouvrages.

Les référentiels

Pour mieux cerner les besoins des apprenants débutants, cette étude s'intéresse aux usages d'*être* et d'*avoir* au présent dans les référentiels. Pour ce faire, trois ouvrages ont été consultés: les référentiels des niveaux A1.1 (Beacco *et al.*, 2005) et A1 (Beacco & Porquier, 2007) ainsi que l'ouvrage intitulé *Niveau A1 et niveau A2 pour le français: textes et références* (Beacco *et al.*, 2008). La Figure 1 montre l'utilisation des deux verbes dans ces ouvrages de référence.

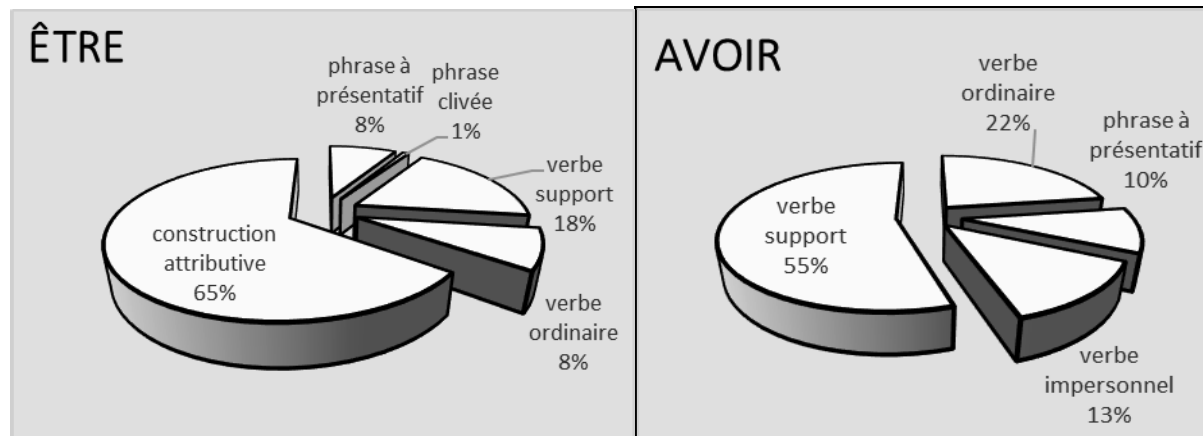


Figure 1 – Comparaison des verbes

Comme nous pouvons le voir, *être* est employé plus fréquemment dans les constructions attributives et en tant que verbe support (*être en colère, être en retard*). *Avoir* est le plus couramment utilisé comme verbe support (*avoir faim, avoir soif*), verbe ordinaire (*avoir X ans, avoir un/des enfant[s]*) et verbe impersonnel (*il y a deux jours*).

Dans les constructions attributives, *être* précède fréquemment un adjectif de sentiment (*je suis content*), de couleur (*le ciel est gris*) et de nationalité (*elle est française*), mais aussi un nom de métier (*Luc est étudiant en médecine*), un nom propre (*je suis Léon*).

Crémien) et un nom défini (*je suis la sœur de Nicolas*) ou indéfini (*Lyon est une belle ville*). Il peut également précéder un adverbe de lieu (*le vélo est derrière la maison*).

Être et *avoir* en tant que verbes supports sont suivis dans la majorité des cas (93% pour *avoir*, 89% pour *être*) d'un nom avec lequel ils construisent des locutions à verbe support (désormais LVS). Les locutions *avoir besoin de*, *avoir faim*, *avoir lieu*, *avoir mal à* + nom (désormais N) partie du corps, *avoir raison*, *avoir soif*, *avoir tort* font partie des LVS pour le verbe *avoir* et *être à l'heure*, *être au chômage*, *être d'accord pour* (+ infinitif), *être en colère*, *être en retard*, *être en vacances*, *être la cause de* sont des exemples de LVS avec le verbe *être*. *Être* peut également être un verbe support dans des locutions adverbiales: *être pour*, *être contre*.

Avoir peut s'utiliser avec un complément direct qui est souvent un nom d'objet (*je n'ai pas de voiture mais seulement 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*). *Avoir* peut être impersonnel dans les constructions comprenant *il y a* (*il y a deux jours*).

Les *présentatifs* qui "servent à présenter un groupe nominal" (Riegel *et al.*, 2009: 757) sont employés avec les structures *c'est* + groupe nominal (*c'est la cuisine*) et *il y a* + groupe nominal (*il y a un match ce soir*). La construction *c'est* est également employée dans des phrases clivées¹ (*c'est le bus qui va à Versailles*).

Les manuels de FLE

Parmi les manuels de FLE, cette étude s'intéresse spécifiquement aux manuels d'alphabétisation, de post-alphabétisation (apprenants peu scolarisés, niveau A1.1) et aux manuels de grammaire. Ce choix se justifie par le fait que le public cible de ce travail est constitué d'un groupe hétérogène (langue première, niveau d'études, etc.) d'apprenants débutants récemment alphabétisés en alphabet romain et qui ont pour la plupart appris le français avec l'une des méthodes d'alphabétisation actuellement disponibles.

Les manuels d'alphabétisation et de post-alphabétisation

Certains manuels d'alphabétisation et de post-alphabétisation (voir notamment Aguilar, 2017; Anger *et al.*, 2017; Huron & Mercier, 2017a ou Huron & Mercier, 2017b) ne traitent pas explicitement de la conjugaison et de l'emploi des verbes *être* et *avoir*. Ce n'est que dans des phrases isolées dans les leçons consacrées à un autre sujet qu'on peut les trouver, comme les phrases "Je suis portugaise" ou "J'ai 22 ans" dans le chapitre sur *se présenter*.

D'autres se limitent à quelques exercices qui ne comprennent pas tous les emplois de ces verbes. C'est le cas d'un manuel de post-alphabétisation pour migrants (Iglésis *et al.*, 2012a) et son cahier d'exercices (Iglésis *et al.*, 2012b) qui ne comportent que deux exercices consacrés à ce sujet: le premier demande uniquement de conjuguer les deux verbes et, dans le deuxième, il s'agit de

¹ Dans les phrases *clivées* "[u]n constituant est extrait de la phrase et placé au début de celle-ci, encadré par *c'est* [...] et par le pronom relatif *qui* ou *que*" (Riegel *et al.*, 2009: 725).

transformer les phrases à la troisième personne du singulier en phrases à la troisième personne du pluriel. Un autre manuel de post-alphabétisation (Huron & Mercier, 2018) ne présente qu'un seul exercice explicite. Dans ce dernier, les apprenants doivent seulement choisir entre *j'ai* et *je suis*. Ce manuel propose également une page de récapitulation qui illustre, dans des phrases courtes, l'usage des verbes *avoir*, *être*, *habiter* et *parler*. Le verbe *être* est employé dans les constructions attributives avec un adjectif de nationalité (*il est portugais*), un adjectif descriptif (*je suis grand*), avec les noms sans déterminant (*je suis malade; je suis machiniste*). Il joue le rôle de verbe support dans les locutions suivantes: *être au chômage*, *être en bonne santé*, *être en formation* et *être en forme*. Dans le même exercice, on trouve l'usage du verbe en tant qu'auxiliaire avec le participe passé "né". Les emplois du verbe *avoir*, dans cet ouvrage, se retrouvent dans les cas suivants: verbe ordinaire (possession) avec un complément direct (*vous avez des lunettes; j'ai trois enfants; j'ai un bon travail; j'ai des cheveux bruns*) et verbe support dans la locution *avoir mal à + N partie du corps* (*j'ai mal au dos; j'ai mal à la tête*).

On trouve des explications concrètes sur ces deux verbes également dans un autre manuel d'alphabétisation (Touchard *et al.*, 2017). Le verbe *être* est employé soit dans les constructions attributives avec adjectif de nationalité, nom de métier et adjectif descriptif, soit en tant que verbe support dans les LVS suivantes: *être à l'heure*, *être en avance* et *être en retard*. *Avoir* est utilisé comme verbe ordinaire avec un complément direct (pour la plupart objet) ou verbe support dans les locutions suivantes: *avoir chaud*, *avoir de la chance*, *avoir faim*, *avoir froid*, *avoir mal* [à + N partie du corps] et *avoir soif*.

Les manuels de grammaire

Un manuel de grammaire pour les apprenants débutants (A1.1) (Grégoire & Kostucki, 2015) met en avant le verbe *être* dans les constructions attributives avec un adjectif de nationalité ou une ville d'origine: *nous sommes de Paris*. (→ nous sommes parisiens). On constate également l'emploi de ce verbe en tant que verbe ordinaire avec complément indirect introduit par la préposition *à*: *ils sont à Paris*. Cet ouvrage consacre une leçon à chacun des présentatifs: *c'est + groupe nominal* (désormais GN) (*c'est un plan de Paris*) et *il y a + GN* (*il y a un marché*). Le verbe *avoir* est présenté également comme verbe ordinaire avec complément direct (*j'ai un vélo*) ou verbe support dans les locutions *avoir chaud* et *avoir froid*.

Un autre manuel de grammaire (Glaud *et al.*, 2015) présente les constructions *c'est + GN*, *il y a + GN* aux côtés d'un autre présentatif *voilà*. *Avoir* et *être* au présent de l'indicatif sont présentés dans la même leçon que les verbes *aller* et *faire*, tandis que les auteurs consacrent deux leçons spécifiques à leur rôle d'auxiliaire dans les temps composés du passé.

Pour résumer, dans les manuels d'alphabétisation ou post-alphabétisation, l'accent est mis sur la conjugaison de ces verbes en négligeant les aspects pratiques. Les manuels de grammaire étudiés proposent un panel plus large de leur emploi mais n'amènent pas les apprenants à réfléchir par eux-mêmes sur leur usage et ne les encouragent pas à faire le lien avec leur langue première.

CORPUS D'APPRENANTS

L'importance de l'usage de documents authentiques dans l'enseignement des langues est connue de nos jours et de plus en plus de didacticiens s'intéressent aux énoncés des locuteurs de L1 pour enseigner les langues étrangères (voir notamment Boulton, 2008; Kamber, 2011; Boulton & Tyne, 2014). Dans le même sens, à la place des erreurs inventées par les chercheurs et les didacticiens dans le but de proposer des outils pédagogiques dans l'enseignement des langues étrangères comme des langues premières, l'intérêt doit porter sur les erreurs authentiques des apprenants. Pour pouvoir observer les régularités des utilisations du langage dans leurs productions, on peut consulter des corpus d'apprenants (Myles, 2005; Granger, 2012; De Cock & Tyne, 2014). Un des avantages de ces outils est le fait qu'ils peuvent comprendre des productions orales et écrites et qu'ils donnent la possibilité de procéder à un traitement automatique des données annotées.

Présentation du corpus

Le corpus d'apprenants de cette étude contient les données rassemblées durant une année (soit trois trimestres) de cours intensifs de français (à raison de 16 heures par semaine) de deux classes différentes. Les cours ont été dispensés pour deux niveaux, A1.1 (post-alphabétisation) et A1. Les productions orales et écrites de 120 apprenants en constituent la base. Les classes sont hétérogènes au niveau de la langue première des apprenants: amharique, arabe, dari (persan), kurde kurmanji, kurde sorani, russe, sri-lankais, tibétain et tigrinya. La plupart des apprenants sont de jeunes adultes âgés de 16 à 25 ans.

Les données récoltées comprennent trois compétences: compréhension écrite, production orale (en interaction et en continu) et production écrite. Les exercices sont variés: dictée, exercices de grammaire, lire à haute voix, écrire des phrases simples et copier des phrases.

Types d'erreurs

L'examen des données démontre que les constructions *il y a* + GN et *c'est* + GN sont bien maîtrisées et ne donnent lieu à aucune confusion. Dans ce corpus, les erreurs suivantes sont les plus fréquentes:

- omission des verbes *être* et *avoir* (31%),
- confusion entre les verbes *être* et *avoir* (22%),
- conjugaison erronée des verbes (19%),
- erreur d'orthographe (14%),
- erreur sémantique (surtout dans les LVS) (8%),
- erreur syntaxique (4%),
- erreur de prononciation (2%).

Omission des verbes

Dans notre corpus, l'omission du verbe *être* a toujours lieu dans les structures attributives et celle d'*avoir* survient toujours dans les structures possessives. Pour mieux comprendre ce phénomène, il faut faire une comparaison entre ces structures en français et dans la langue première des apprenants. Ne parlant que l'arabe, le persan et le russe parmi les langues premières des apprenants, je ne peux faire que la comparaison entre ces trois langues et le français. En ce qui concerne le persan, le verbe est obligatoire dans la plupart des phrases et on ne peut que très rarement faire usage de phrases nominales. Donc, l'omission des verbes chez les apprenants persanophones n'a pas forcément pour cause leur L1. Cependant, les objectifs de cet article ne permettent pas d'approfondir les causes réelles de ce phénomène.

En revanche, l'arabe et le russe donnent la possibilité à leurs locuteurs d'employer des phrases nominales dans certains cas. Le verbe *être* est dépourvu de sens et, comme Martinet l'indique, “[i]l s’agit d’un élément de contenu sémantique nul qui indique le caractère prédicatif du substantif ou de l’adjectif suivant et auquel, matériellement, s’agglutinent les déterminations temporelles et modales de ce prédicat” (1985: 153). Même si cet élément ne possède pas une valeur sémantique forte, sa présence est obligatoire dans les énoncés oraux et écrits en français. Or, l'arabe et le russe, dans ce cas précis, ont recours aux phrases nominales et suppriment le verbe. En arabe tout comme en russe, “[l]a copule vide [...] n’est présente que pour porter les modalités verbales du temps futur et du temps passé” (Alzboun & Abu-Hanak, 2012: 113).

Dans la majorité des cas, en français, l'usage du verbe *avoir* avec un complément direct marque la possession, tandis qu'en arabe et en russe la possession peut être marquée par des éléments nominaux seuls.

[...] [B]ien qu'en français nous employons le verbe *avoir*, la langue arabe a recours à un syntagme propositionnel pour marquer la possession. [...] [L]a langue française emploie un monème [unité significative minimale] verbal pour faire fonctionner deux [éléments] nominaux en relation dont l'un a une fonction de sujet et l'autre une fonction d'objet [complément]. En revanche, l'arabe met [lie] ces deux [éléments] nominaux par l'intermédiaire d'un monème relationnel qui indique ce type de relation (Alzboun & Abu-Hanak, 2012: 119).

Donc, sachant que l'emploi de phrases nominales est possible dans certaines langues, une partie des apprenants débutants, ayant le modèle de leur langue première en tête, ont tendance à supprimer les verbes. Cette erreur est plus fréquente avec les verbes *être* et *avoir* qu'avec des verbes comme *manger*, car contrairement à ce dernier, ils sont moins concrets et n'ajoutent pas de valeur sémantique observable.

Les erreurs de ce type sont cernées dans les exercices d'expression (orale et écrite) dans lesquels les apprenants doivent construire des énoncés de manière libre. Les exemples les plus fréquents se trouvent dans les constructions:

- N(humain)/ pronom *avoir* X ans: *je 23 ans**²; *Marie il 30 ans**.
- N(humain)/ pronom *être* + adjectif de sentiment ou descriptif: *je contente**; *Luc grand**.

Confusion entre être et avoir

Des phrases lacunaires dans lesquelles les apprenants devaient choisir entre les verbes *être* et *avoir* ont démontré que la distinction entre les deux verbes en termes de construction n'est pas toujours évidente. L'analyse du corpus nous montre que les erreurs les plus fréquentes sont liées au verbe *être* dans les constructions attributives et au verbe *avoir* avec complément direct (possession) et aux deux verbes en tant que verbes supports. On trouve fréquemment des énoncés de type:

- Sujet humain *être* mal à + partie du corps: *Je suis mal à la tête**.
- Sujet humain *avoir* malade: *Nous avons malades**.
- Sujet humain *être* X ans: *Je suis 23 ans**.
- Sujet humain *avoir* + adjectif de sentiment: *Il a gentil**.
- Sujet humain *avoir* + nom de profession: *J'ai étudiant**.
- Sujet humain *être* + nom d'objet: *Je suis gomme**.
- Sujet humain *être* + soif: *Il est soif**.
- Sujet humain *être* + faim: *Tu es faim**.
- Sujet humain *avoir* + en retard, en avance, à l'heure: *Elle a en retard**.
- Sujet humain *avoir* + en colère: *Tu as en colère**.
- Sujet humain *être* + le courage: *Tu es le courage**.

Conjugaison erronée

Pour vérifier si les apprenants ont des difficultés significatives concernant la conjugaison de ces verbes, deux types d'exercices ont été choisis: les phrases lacunaires qui devaient être remplies soit avec le verbe *être*, soit avec le verbe *avoir*, et la dictée de phrases courtes contenant ces deux verbes. La confusion entre la troisième personne du singulier et la troisième personne du pluriel est la plus courante (*Elles est**, *Ils a**, *Elle sont**) mais on trouve également des erreurs comme *Tu sont**, *Nous sont**, etc.

Erreurs d'orthographe

Les erreurs d'orthographe sont soit "extragraphiques" – c'est-à-dire que des difficultés de l'oral causent une écriture erronée – soit "graphiques proprement dites" – ayant pour cause le manque de maîtrise des codes écrits (Catach, 1986). Les erreurs graphiques peuvent être "phonographiques", "morphographiques", "logogrammiques", "idéographiques" et "non fonctionnelles" (*ibid.*: 288). Le tableau 1 illustre les erreurs orthographiques les plus courantes des apprenants pour les verbes *être* et *avoir*.

² Les constructions erronées sont suivies d'astérisques.

	Catégorie d'erreurs	Remarque	Exemples
Erreurs extragraphiques	<i>Reconnaissance et coupure des mots</i>		ellezon* (elles ont) nouzavon* (nous avons) vouzet* (vous êtes)
	<i>Extragraphiques</i>	Inversion des lettres	ils not* (ils ont) elle set* (elle est)
		Confusion de voyelles	- confusion [n]/[m]: nous sont* (nous sommes) - confusion [u]/[y]: je souis* (je suis); nos sommes (nous sommes); vos êtes* (vous êtes) - confusion [e]/[i]: el est* (il est) - confusion [a]/[o]: ovoir* (avoir)
Erreurs graphiques proprement dites	<i>Phonographiques</i>	Altérant la valeur phonique	nos sommes* (nous sommes) vos êtes (vous êtes)
		N'altérant pas la valeur phonique	elles ons* (elles ont)
	<i>Morphogrammiques</i>	Morphogrammes lexicaux	je sui* (je suis) tu est* (tu es) il es* (il est) nous somm* (nous sommes)
	<i>Idéogrammiques</i>	Majuscules	début de phrase nom propre
		Ponctuation	pas de point final
		Consonnes simple ou doubles non fonctionnelles	nou sommes* (nous sommes) nous somes* (nous sommes)

Tableau 1

Grille typologique des erreurs d'orthographe (inspiré de Catach, 1986)

Comme on le voit, les erreurs concernent les verbes en soi ou les pronoms. Nombre d'erreurs sont causées par des lacunes graphiques et la non-reconnaissance des mots. Certaines autres sont directement en lien avec la réception orale ou viennent des liens entre les morphèmes et les graphèmes. Enfin, une partie des erreurs, comme l'inversion des lettres, peut avoir pour causes des déficiences d'ordre "psycho-pédagogiques" dues à des troubles cognitifs comme, par exemple, la dyslexie ou la dysorthographe (Catach, 1986: 287).

Erreurs sémantiques

Les lacunes sémantiques des apprenants sont constatées dans deux types d'exercices: compléter des phrases avec les verbes ou les LVS qui conviennent, et comprendre un discours (oral ou écrit) pour répondre aux questions. Par exemple, dans les énoncés du type: *je suis un livre**, la distinction entre le verbe *être* dans le sens *exister* et le verbe *avoir* qui marque ici la *possession* d'un objet, n'est pas bien maîtrisée.

Les phrases comme *je mange parce que j'ai *soif; tu peux boire du jus d'orange si tu as *faim*, font partie des exemples de difficulté de la compréhension des LVS.

Le dernier type d'erreur de compréhension est causé par le manque de clarté des consignes, comme c'est le cas pour les phrases suivantes: *je suis* *adjectif; *il est* *nom de profession; *nous sommes* *adjectif de nationalité.

Erreurs syntaxiques

Ces erreurs sont commises dans la plupart des cas dans les phrases contenant des locutions à verbe support. N'ayant pas étudié les LVS explicitement dans leur classe, les apprenants cherchent à trouver des régularités avec le peu d'éléments qu'ils ont à leur disposition. Les deux erreurs les plus fréquentes dans le corpus sont en lien avec les prépositions; soit les apprenants les suppriment là où elles sont obligatoires (*je suis* *colère, *je suis* *l'heure, *je suis* *retard), soit ils en ajoutent là où il n'y en a pas besoin (*je suis* *en content, *j'ai* *en faim, *j'ai* *en soif).

Erreurs de prononciation

Les difficultés de prononciation ont été constatées dans les exercices de lecture et d'expression orale. Les erreurs les plus courantes sont les suivantes:

- ne pas respecter les liaisons obligatoires (35%), par exemple *vous êtes* est prononcé [vu-ɛt] ou *ils ont* [il- ɔ̃], *elles ont* [el- ɔ̃];
- confusion entre les morphème [s] et [z] dans les deux formes conjuguées (24%): *ils ont* [il-s ɔ̃], *ils sont* [il-z ɔ̃];
- ajout de morphèmes non existants (21%): *j'ai* [ʒɛ-a], *c'est* [sɛ-a];
- lire les lettres non prononcées (19%): *nous sommes* [nus-soms], *ils sont* [ils-s ɔ̃t].

PROPOSITIONS DIDACTIQUES

En tenant compte des erreurs les plus fréquentes chez les apprenants débutants concernant l'usage des verbes *être* et *avoir* au présent, plusieurs solutions sont proposées. Il faut d'abord remarquer qu'il ne s'agit pas simplement d'exercices de grammaire, mais d'exercices variés qui couvrent la phonétique, l'orthographe, la grammaire, le lexique, la syntaxe, etc. Pour avoir des résultats plus favorables, il faut travailler sur ces deux verbes en permanence. Il ne s'agit donc pas de mettre en place des activités pour une ou deux séances, mais bien tout au long de l'année. Pour ces exercices, les corpus d'apprenants et d'experts ont été consultés. Pour couvrir tous les types d'erreurs, nous avons utilisé à la fois les corpus oraux et écrits.

Avant tout, dans ces exercices l'accent est mis sur le fait que les apprenants deviennent maîtres de leur apprentissage dans une perspective où l'apprenant est le chercheur (Boulton & Tyne, 2014). Cela leur permet de trouver par eux-mêmes des solutions à leurs difficultés et de faire le lien entre les langues maîtrisées et celle(s) qu'ils sont en train d'apprendre.

Dans un premier temps, c'est la conjugaison qui sera travaillée. Sachant que c'est une partie de l'apprentissage qui n'a pas forcément besoin d'explications en classe et pour encourager les apprenants à développer leur autonomie, ceci peut être travaillé sous forme de classe inversée (voir notamment Bergmann *et al.*, 2014;

Dumont & Berthiaume, 2016; Taurisson & Herviou, 2015). Les apprenants reçoivent des photocopiés contenant la conjugaison de ces verbes au présent de l'indicatif avec quelques exemples des usages les plus typiques. Ils doivent les étudier, apprendre leur conjugaison par cœur et connaître les exemples "prototypiques" (Kleiber, 1990) des verbes avant de venir en classe. Ils doivent également répondre à quelques questions sous forme de QCM. Pour diminuer le risque de confusion entre les deux verbes, il faudra consacrer une séance spécifique à l'apprentissage de chacun. Ces phrases et les réponses proposées sont sélectionnées dans le corpus d'apprenants.

Le verbe *être*

Choisissez la bonne réponse.

<i>Tu fatigué.</i>	<input type="checkbox"/> est	<input type="checkbox"/> et	<input type="checkbox"/> es	<input type="checkbox"/> ests
<i>Nous grands.</i>	<input type="checkbox"/> somme	<input type="checkbox"/> -	<input type="checkbox"/> some	<input type="checkbox"/> sommes
<i>Il suisse.</i>	<input type="checkbox"/> es	<input type="checkbox"/> est	<input type="checkbox"/> et	<input type="checkbox"/> sont
<i>Vous en retard.</i>	<input type="checkbox"/> êtes	<input type="checkbox"/> éte	<input type="checkbox"/> êtes	<input type="checkbox"/> -
<i>Je en colère.</i>	<input type="checkbox"/> souis	<input type="checkbox"/> suis	<input type="checkbox"/> sui	<input type="checkbox"/> suit
<i>On à l'école.</i>	<input type="checkbox"/> es	<input type="checkbox"/> est	<input type="checkbox"/> nous	<input type="checkbox"/> et
<i>Elles malades.</i>	<input type="checkbox"/> es	<input type="checkbox"/> est	<input type="checkbox"/> -	<input type="checkbox"/> sont
<i>Marie contente.</i>	<input type="checkbox"/> il	<input type="checkbox"/> elle	<input type="checkbox"/> est	<input type="checkbox"/> sont

La première série d'exercices porte sur le verbe *être*. Pour ce faire, les erreurs les plus fréquentes des apprenants ont été prises en compte: manque de maîtrise de la conjugaison, confusion entre les homophones, manque de maîtrise de l'orthographe et tendance à supprimer les verbes.

Le verbe *avoir*

Choisissez la bonne réponse.

<i>J' soif.</i>	<input type="checkbox"/> as	<input type="checkbox"/> à	<input type="checkbox"/> ai	<input type="checkbox"/> a
<i>Nous froid.</i>	<input type="checkbox"/> avons	<input type="checkbox"/> avont	<input type="checkbox"/> avone	<input type="checkbox"/> zavaon
<i>Ils un sac.</i>	<input type="checkbox"/> zon	<input type="checkbox"/> zonnes	<input type="checkbox"/> ons	<input type="checkbox"/> ont
<i>Tu 23 ans.</i>	<input type="checkbox"/> a	<input type="checkbox"/> à	<input type="checkbox"/> -	<input type="checkbox"/> as
<i>Lucie de la chance.</i>	<input type="checkbox"/> elle	<input type="checkbox"/> il	<input type="checkbox"/> -	<input type="checkbox"/> a
<i>Elle peur.</i>	<input type="checkbox"/> a	<input type="checkbox"/> -	<input type="checkbox"/> à	<input type="checkbox"/> ont
<i>On une voiture.</i>	<input type="checkbox"/> nous	<input type="checkbox"/> avons	<input type="checkbox"/> as	<input type="checkbox"/> a
<i>Vous mal à la tête.</i>	<input type="checkbox"/> zavez	<input type="checkbox"/> avez	<input type="checkbox"/> avet	<input type="checkbox"/> avé

Ces exercices ont pour but de travailler la conjugaison du verbe *avoir*. Comme les exercices précédents, les phrases représentent les emplois les plus courants dans les référentiels consultés et les réponses sont toutes choisies parmi les réponses erronées d'anciens apprenants.

Après avoir répondu à ces questions, les apprenants arrivent en classe et consultent le corrigé des exercices, puis une discussion sur le sujet les aide à approfondir les connaissances acquises, mais toujours fragiles.

La correction des erreurs de type "omission des verbes" se fait en deux étapes: d'abord il faut sensibiliser les apprenants au fait qu'en français, dans la grande majorité des cas, on a besoin d'un verbe conjugué pour avoir une phrase

grammaticalement correcte. Pour simplifier la tâche des apprenants, nous commençons avec les verbes qui possèdent une forte valeur sémantique, comme *boire, dormir, écrire, manger, regarder*, etc. L'usage des cartes-images dans cette partie du travail est utile. Les apprenants possèdent trois types de cartes: sujet, verbe et complément, avec lesquelles ils doivent faire des phrases correctes aux niveaux sémantique et grammatical. Ceci leur permet de comprendre que les phrases en français ont besoin d'au moins un sujet et un verbe, et que, dans certains cas, d'autres éléments comme les compléments (direct et/ou indirect) sont obligatoires. Dans un deuxième temps, les exercices portent sur *être* et *avoir*. Ils mettent l'accent sur le fait que ce sont tous deux des verbes et que, par conséquent, leur présence est obligatoire dans les phrases. Ceci se fait à l'aide de phrases tirées du corpus *Lextutor*.

a. Lisez les phrases. Soulignez les verbes.

1. Nous avons envie d'une musique plus extrême.
2. La Chine a besoin d'un changement de programme.
3. Ils ont une grande maison.
4. J'ai mal aux genoux.
5. Elle est malade.
6. La fonction publique de l'État est en retard.
7. Le cinéma américain est le plus grand du monde.
8. Les gens sont fatigués.

b. Sur le site de *Linguee*, cherchez le verbe "être" avec des adjectifs comme "petit". Choisissez comme deuxième langue votre langue maternelle. Lisez les phrases dans les deux langues. Les phrases dans votre langue maternelle ont-elles aussi des verbes?

Ces exercices, aussi simples soient-ils, aident les apprenants à avoir un déclic sur le fait que les verbes *être* et *avoir* ne peuvent pas être supprimés en français. La deuxième partie de l'exercice les invite à réfléchir à leur langue première et à faire des liens entre elle et le français. Les discussions autour de ce sujet leur permettent de découvrir les ressemblances et les dissemblances entre les différentes langues.

Les liaisons obligatoires et interdites font partie des erreurs phonétiques les plus courantes des apprenants. Les explications des manuels à ce sujet sont "parfois opaques" (Racine & Detey, 2015: 8) et le résultat des analyses des corpus oraux démontre qu'elles ne sont pas toujours fiables. C'est pourquoi il faut davantage s'intéresser, en enseignement du FLE, aux données authentiques récoltées dans les corpus oraux qu'à celles qui sont "fabriquées" (Eychenne *et al.*, 2014: 56). Dans cet article, le corpus oral PFC³ (Phonologie du français contemporain) est consulté pour les erreurs de liaison, et le corpus oral OFROM (le corpus oral de français de Suisse romande) pour les autres problèmes de phonétique.

³ Dans cet article, les deux corpus oraux PFC et OFROM sont consultés pour permettre aux apprenants de se familiariser avec les différentes variétés du français. Les données du premier corpus comprennent des variétés de l'ensemble de la francophonie, tandis que celles du deuxième se focalisent sur la Suisse romande, la région d'habitation du public cible de cette étude.

1. *Écoutez les phrases et répétez.*
 - a. J'ai besoin de beaucoup d'heures de sommeil.
 - b. C'est une bonne chose.
 - c. Ils ont de la peine.
 - d. Elles ont des prénoms chrétiens.
 - e. Ils sont sympas.
 - f. Elles sont contentes.
 - g. Vous êtes fribourgeois.
 - h. Vous avez raison.
2. *Lisez les phrases une deuxième fois. Soulignez les verbes. Encadrez les sujets.*
3. *Écoutez les phrases une nouvelle fois. Dans quelles phrases entendez-vous le son [z] entre le sujet et le verbe?*
Phrases n°
4. *Complétez le tableau par rapport aux parties soulignées.*

Phrases	🔊 [z]	🔊 [s]	🔊 [s]/[z]
1. Tu as <u>de la chance</u> .			
2. Vous êtes <u>à la maison</u> .			
3. Ils sont <u>malades</u> .			
4. Vous avez <u>une voiture</u> .			
5. Elles ont <u>raison</u> .			
6. Nous sommes <u>en retard</u> .			

Dans un premier temps, les apprenants écoutent des phrases prononcées par des locuteurs divers, ce qui développe leurs compétences en compréhension orale et leur permet de comprendre plus facilement la manière de parler des différents interlocuteurs. Ensuite, ils repèrent le sujet et le verbe de chaque phrase et entendent des phénomènes variés, comme la liaison obligatoire, la distinction entre les consonnes [s] et [z], la distinction entre les pronoms personnels *il* et *elle* et la différence entre ces deux pronoms au singulier et au pluriel.

Une fois que les apprenants ont terminé ces exercices, ils tirent une carte au hasard et chacun lit individuellement la phrase écrite dessus.

1. Vous êtes en retard.
2. Ils sont malades.
3. Vous avez du courage.
4. Elles ont 11 ans.
5. J'ai soif.
6. C'est une bonne idée.
7. Nous sommes fatigués.
8. Tu as faim?
9. Nous avons le soutien du village entier.
10. Il est sympa.

Avec un dictaphone, leur lecture est enregistrée. Ils écoutent d'abord tous ensemble chaque phrase lue par un locuteur natif et ensuite la production de leur camarade; le but est de trouver les différences entre la prononciation d'un locuteur natif et celle de l'apprenant. Ils peuvent écouter plusieurs fois les deux enregistrements de chaque phrase. Enfin, ils écrivent ces phrases sous forme de dictée et les corrigent eux-mêmes à l'aide du document de correction. Cette

dernière activité leur permet de renforcer le lien graphie/phonie et de progresser ainsi en orthographe.

Pour travailler encore l'orthographe ainsi que la différenciation entre les verbes *être* et *avoir*, des exercices de correction sont proposés. Toutes ces phrases sont issues du corpus d'apprenants.

Lisez les phrases. Soulignez les erreurs. Écrivez les phrases correctes.

1. Ils a malade.
2. Ils son une grande maison.
3. Elles zon une poule.
4. Lucie il un chien.
5. On ils faim.
6. On avont soif.
7. Elles ons mal à la jambe.
8. Je souis en content.
9. Tu a malà tête.
10. Nou some à Neuchâtel.
11. Nou sont fatigués.
12. Vous avez à l'heure.
13. Tu est retard.
14. Elles somes étudiantes.
15. Ils not besoin une gomme.
16. Je suit érythrée.

Pour ne pas surcharger cognitivement les apprenants, les erreurs qui ne sont pas liées directement à l'usage des verbes *être* et *avoir* et leurs constructions (accord de l'adjectif, erreurs d'orthographe, de ponctuation, de majuscules, de minuscules, etc.) ont été corrigées. Une fois que les apprenants ont corrigé toutes les erreurs, pour systématiser leur apprentissage, ils dictent chacun huit phrases à leur voisin et les corrigent ensemble.

L'enseignement/apprentissage des locutions à verbe support doit se faire d'une manière systématique et progressive, car il n'existe pas une seule structure pour toutes les locutions. Les exercices proposés pour les apprenants débutants tentent de les sensibiliser à ce sujet (sur l'enseignement des LVS aux apprenants débutants, voir Noghrechi & Kamber, à paraître). Il faut leur expliquer qu'on a besoin d'au moins un verbe et d'un nom pour construire ces locutions, mais celles-ci peuvent aussi avoir besoin d'un complément (direct ou indirect) ou d'un modifieur (du nom ou du verbe) (Riegel *et al.*, 2009).

Conclusion

L'objectif principal de cet article était d'illustrer les difficultés des apprenants débutants relatives à l'emploi des verbes *être* et *avoir* au présent de l'indicatif et de proposer des solutions concrètes à la lumière des corpus. Pour résumer, deux grandes catégories d'erreurs ont été constatées: celles qui concernent uniquement les verbes *être* et *avoir* et celles qui ne dépendent pas forcément de ces verbes, comme les erreurs d'orthographe, de phonétique ou de syntaxe. Les erreurs de la première catégorie sont liées au fait que ces deux verbes n'ont pas une valeur

sémantique forte et que, dans certaines langues, les locuteurs ont recours à des structures nominales pour les exprimer, tandis que celles de la deuxième catégorie sont liées aux compétences linguistiques générales des apprenants.

En s'appuyant sur les résultats récoltés dans les corpus d'apprenants et les corpus d'experts, il est possible de trouver des informations pour mieux cerner les difficultés des apprenants et proposer des solutions précises. Malgré le fait que l'usage des corpus prend de l'importance dans l'enseignement/apprentissage des langues premières ou étrangères, ces outils n'ont pas encore trouvé la place qu'ils méritent dans l'enseignement du français langue étrangère aux apprenants débutants. Cette étude a tenté de démontrer l'apport potentiel des corpus à l'enseignement/apprentissage du FLE.

Références bibliographiques

- AGUILAR, MARION. 2017. *Ma clé alpha A1.1: méthode rapide d'alphabétisation pour adultes*. Paris: Retz.
- ALZBOUN, BASSEL & NISREEN ABU-HANAK. 2012. Omission des verbes *être* et *avoir* chez les apprenants arabophones du FLE. *Jordan Journal of Modern Languages and Literature* 4: 2, 111-126.
- ANGER, BÉATRICE, JEAN-PIERRE FLOQUET & JEAN GRIGORIEFF. 2017. *Tait d'union: alphabétisation pour adultes: lire et écrire*. Paris: CLE International.
- BEACCO, JEAN-CLAUDE, MARIELA DE FERRARI & GILBERT LHOTE. 2005. *Niveau A1.1 pour le français. Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*. Paris: Didier.
- BEACCO, JEAN-CLAUDE & RÉMY PORQUIER (dir.). 2007. *Niveau A1 pour le français. Un référentiel*. Paris: Didier.
- BEACCO, JEAN-CLAUDE, ROBERT VIVES, CAROL SANDERS & CATHERINE CARLO. 2008. *Niveau A1 et niveau A2 pour le français. Textes et références*. Paris: Didier.
- BERGMANN, JONATHAN & AARON SAMS. 2014. *La classe inversée*. Québec: Reynald Goulet.
- BOULTON, ALEX. 2008. Esprit de corpus: promouvoir l'exploitation de corpus en apprentissage des langues. *Texte et corpus* 3, 37-46.
- BOULTON, ALEX & HENRY TYNE. 2014. *Des documents authentiques aux corpus: démarches pour l'apprentissage des langues*. Paris: Didier.
- BRIET, HENRI & MAURICE GREVISSE. 2016 (6^e éd.). *L'accord du participe passé: règles, exercices et corrigés*. Louvain-La-Neuve: De Boeck supérieur.
- CATACH, NINA. 1980. *L'orthographe française: traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Paris: Nathan.

- DE COCK, SYLVIE & HENRY TYNE. 2014. Corpus d'apprenants et acquisition des langues. *Recherches en didactique des langues et cultures* 11, 137-168.
- DUMONT, ARIANE & DENIS BERTHIAUME. 2016. *La pédagogie inversée: enseigner autrement dans le supérieur par la classe inversée*. Louvain-La-Neuve: De Boeck.
- EYCHENNE, JULIEN, CHANTAL LYCHE, JACQUES DURAND & ANNE-LISE COQUILLON. 2014. Quelles données pour la liaison en français: la question des corpus. CHRISTIANE SOUM-FAVARO, ANNE-LISE COQUILLON & JEAN-PIERRE CHEVROT (dir.). *La liaison: approches contemporaines*. Berne: Peter Lang, 33-60.
- GLAUD, LUDIVINE, MURIEL LANNIER & YVES LOISEAU. 2015. *100% FLE, grammaire essentielle du français. Niveaux A1/A2*. Paris: Didier.
- GRANGER, SYLVIANE. 2012. How to use foreign and second language learner corpora. ALISON MACKEY & SUSAN M. GASS. (dir.). *Research methods in second language acquisition: a practical guide*. Oxford: Wiley-Blackwell, 7-29.
- GRÉGOIRE, MAÏA & ALINA KOSTUCKI. 2015. *Grammaire progressive du français: niveau débutant complet*. Paris: CLE International.
- HURON, ISABELLE & DAO MERCIER. 2017a (2^e éd.). *Alpha +: manuel d'alphabétisation 1 pour l'apprenant*. Neuchâtel: CREME.
- HURON, ISABELLE & DAO MERCIER. 2017b (4^e éd.). *Alpha +: manuel 2 pour l'apprenant*. Neuchâtel: CREME.
- HURON, ISABELLE & DAO MERCIER. 2018. *Alpha +: parcours de vie 1, renforcement en lecture et écriture de base pour adultes*. Neuchâtel: CREME.
- IGLESIS, THOMAS, CLAIRE VERDIER, ANNIE-CLAUDE MOTRON, LUCILE CHARLIAC & MARIELA DE FERRARI. 2012a (2^e éd.). *Trait d'union 1: méthode de français pour migrants: français langue d'intégration*. Paris: CLE International.
- IGLESIS, THOMAS, CLAIRE VERDIER, ANNIE-CLAUDE MOTRON & LUCILE CHARLIAC. 2012b (2^e éd.). *Tait d'union 1: Cahier d'entraînement Dilt A1.1 et Delf A1*. Paris: CLE International.
- KAMBER, ALAIN. 2002. Les verbes supports en allemand et en français: le cas de *prendre* vs *nehmen*. *SCOLIA* 14, 201-221.
- KAMBER, ALAIN. 2011. Contexte et sens: utilisation d'un corpus écrit dans l'enseignement/apprentissage du FLE. *Travaux neuchâtelois de linguistique* 55, 199-218.
- KLEIBER, GEORGES. 1990. *La sémantique du prototype, catégories et sens lexical*. Paris: Presses universitaires de France.
- MARSAC, FABRICE & JEAN-CHRISTOPHE PELLAT (dir.). 2013. *Le participe passé entre accords et désaccords*. Strasbourg: Presses universitaires de Strasbourg.
- MARTINET, ANDRÉ. 1985. *Syntaxe générale*. Paris: Armand Colin.
- MYLES, FLORENCE. 2005. Interlanguage corpora and second language acquisition research. *Second Language Research* 21, 373-391.

NOGHRECHI, HASTI & ALAIN KAMBER (à paraître). Réviser les manuels pédagogiques et les référentiels à la lumière des corpus écrits: le cas des locutions à verbe support pour les apprenants de français langue étrangère des niveaux A1 et A2. *Synergies France* 12.

RACINE, ISABELLE & SYLVAIN DETEY. 2015. Corpus oraux, liaison et locuteurs non natifs: de la recherche en phonologie à l'enseignement du français langue étrangère. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 102, 1-25.

RIEGEL, MARTIN, JEAN-CHRISTOPHE PELLAT & RENÉ RIOUL. 2009. *Grammaire méthodique du français*. Paris: Presses universitaires de France.

ROUSSEAU, MARTINE, OLIVIER HOUDART & RICHARD HERLIN. 2016. *Retour sur l'accord du participe passé et autres bizarreries de la langue française*. Paris: Flammarion.

TAURISSON, ALAIN & CLAIRE HERVIOU. 2015. *Pédagogie de l'activité: pour une nouvelle classe inversée. Théorie et pratique du "travail d'apprendre"*. Issy-les-Moulineaux: ESF.

TOUCHARD, FARIDEH, SAI BEAUCAMP HENRIQUES & VICTORIA IGLESIAS. 2017. *Lire et écrire en français: méthode d'alphabétisation progressive*. Paris: Belin éducation.

Ressources

Lextutor

<https://www.lex Tutor.ca/conc/fr/>

Linguee

<https://www.linguee.fr>

OFROM

<http://www11.unine.ch/index.php?page=concordancier>

PFC

<https://public.projet-pfc.net/liaison/>