



Oana-Dana Balaş (Ed.) · Anamaria Gebăilă (Ed.) · Roxana Voicu  
(Ed.)

## **Frasesologia e paremiologia**

Prospettive evolutive, pragmatica e  
concettualizzazione

**EAI**  
edizioni accademiche italiane

*Fraseologia e paremiologia: prospettive  
evolutive, pragmatica e concettualizzazione*

*Phraséologie et parémiologie : perspectives  
évolutives, pragmatique et conceptualisation*

*Fraseología y paremiología: perspectivas  
evolutivas, pragmática y conceptualización*

a cura di

**Oana-Dana Balaş**

**Anamaria Gebăilă**

**Roxana Voicu**

2019

Edizioni Accademiche Italiane

### **Comitato Scientifico:**

Elisabetta Benucci (Università di Firenze)  
Marco Biffi (Università di Firenze)  
Daniela Capra (Università di Modena e di Reggio Emilia)  
Adriana Ciama (Università di Bucarest)  
Alexandra Cuniță (Università di Bucarest)  
Béatrice Daille (Università di Nantes)  
Cosimo De Giovanni (Università di Cagliari)  
Antonietta Dettori (Università di Cagliari)  
Massimo Fanfani (Università di Firenze)  
Fernando García Romero (Università Complutense di Madrid)  
Christine Konecny (Università di Innsbruck)  
Carlo Lapucci (Presidente onorario di Phrasis)  
Claudio Marazzini (Università del Piemonte Orientale – Presidente dell'Accademia della Crusca)  
Luisa A. Messina Fajardo (Università di Roma Tre)  
Trinis A. Messina Fajardo (Università di Enna Kore)  
Juliya Nikolaeva (Sapienza Università di Roma)  
Stefania Nuccorini (Università di Roma Tre)  
Paolo Rondinelli (Università di Firenze)  
Oana Sălișteanu (Università di Bucarest)  
Félix San Vicente Santiago (Università di Bologna)  
Renzo Tosi (Università di Bologna)  
Salvatore C. Trovato (Università di Catania)  
Agnès Tutin (Università di Grenoble)  
Rodica Zafiu (Università di Bucarest)  
Iride Valenti (Università di Catania)  
Geoffrey Williams (Università di Lorient - Bretagne Sud)

**ISBN: 978-3-330-78142-9**

Stampato da:

Edizioni Accademiche Italiane (Omniscriptum Group)

Riga, Lettonia, 2019.

## Indice

SALUTI DI PHRASIS .....	5
PRESENTAZIONE .....	9
ETIMOLOGIA E PROSPETTIVE EVOLUTIVE .....	25
Stelian Dumitrăcel / Doina Hreapcă, <i>Eugeniu Coșeriu: une perspective romane dans l'étude de la phraséologie roumaine</i> .....	27
Fernando García Romero, <i>Su cagne (o gatte) e linci: due paremie greche antiche nelle lingue moderne</i> .....	47
Simona Georgescu / Mihai Enăchescu, <i>Fraseología al servicio de la etimología: el caso de algunas denominaciones del VIENTRE en latin y en las lenguas románicas</i> ..	63
APPROCCI LESSICOGRAFICI .....	81
Stefania Nuccorini, <i>Talking about happiness and sadness: phraseologisms from the Longman Language Activator</i> .....	83
Marzia Caria / Salvatore Izza, <i>Millor una sardina avuy que una gallina demà: proverbi e modi di dire algheresi nella raccolta di Joan Palomba</i> .....	104
PROSPETTIVE CONTRASTIVE SULLA TRADUZIONE DEI PROVERBI E DEI FRASEMI .....	121
Angela Castiglione, <i>Proverbi della e dalla "Parola". Sulle paremie italiane di origine biblica</i> .....	123
Stephanie Cerruto, <i>Tra equivalenza e ricaratterizzazione: la fraseologia nella traduzione italiana di Via col vento (1937-2015)</i> .....	140
Joan Fontana i Tous, <i>Haceos miel, y comeros han moscas. Indagine romanza a proposito di un proverbio donchisciottesco</i> .....	156
Nataliya Litynska, <i>La resa della fraseologia dei Fratelli Karamazov di Dostoevskij nelle traduzioni italiane</i> .....	172
Sanda-Valeria Moraru, <i>Estudio de la traducción al español de las unidades fraseológicas y de los refranes en la obra del escritor rumano Ion Creangă</i> .....	189
Fabio Romanini, <i>Fraseologia volgarizzata. Qualche esempio dalle "vite" nepotiane nella versione di Boiardo</i> .....	205
Paolo Rondinelli, <i>Del tutto non è savio chi non sa esser pazzo. Componenti fraseologiche e paremiologiche nell'Elogio della follia di Erasmo da Rotterdam</i> .....	218
Iride Valenti, <i>La traduzione spagnola del Vecchio Dio di Luigi Pirandello curata da M. De Chiara (2011): le parole formate da più parole</i> .....	236
SINTASSI E GRADI DI CONGELAMENTO .....	253
Sonia Berbinski, <i>Le figement de l'approximation. Un marqueur de l'imprécis qui fait des vagues : à peu près</i> .....	255
Daniela Bordea, <i>Un peu d'«ordre» dans le «désordre». Étude du figement des expressions et des proverbes contenant des adjectifs – représentation bidimensionnelle</i> .....	278
Tiziana Emmi, <i>Polirematiche e composti: separazione o continuum? Difficoltà di analisi e problemi di metalinguaggio</i> .....	307

Zora Obstová, <i>Cranberry words tra tipologia e diacronia: l'italiano e il ceco a confronto</i> .....	324
Stefano Ondelli, <i>Verbi procomplementari, locuzioni idiomatiche e traduzione: uno sguardo in diacronia. Il caso di fare</i> .....	343
<b>PRAGMATICA E ANALISI DEL DISCORSO</b> .....	369
Paola Attolino, <i>“Up like Donald Trump”: the Tycoon and Rap Phraseology</i> .....	371
Alexandra Cuniță, <i>Le rôle du lexique dans la dynamique proverbiale. Pour un modèle holiste de l'interprétation des proverbes</i> .....	381
Anamaria Gebăilă, <i>Espressioni idiomatiche come veicoli per strategie pragmatiche nei discorsi politici trasmessi</i> .....	397
Maurice Kauffer, <i>De la pragmatization en phraséologie</i> .....	416
Irina Tresorukova, <i>Structural features of phraseological “erotapocrises” (speech formulas of question-answer) in the Modern Greek Language: an approach to the topic</i> .....	434
<b>LA FRASEOLOGIA AL SERVIZIO DELLA DIDATTICA</b> .....	451
Kathleen Plötner, <i>Repenser l'apprentissage des verbes en cours de français langue étrangère</i> .....	453
Alessia A. S. Ruggeri, <i>Enseñar a traducir las UF: análisis de Nido vacío de Alicia Giménez Bartlett</i> .....	473
Marta Saracho Arnáiz, <i>Gamificación para la enseñanza-aprendizaje de fraseología en español como lengua extranjera (ELE)</i> .....	494
<b>CONCETTUALIZZAZIONI NELLE ESPRESSIONI IDIOMATICHE E NEI PROVERBI</b> .....	513
Araceli Gómez Fernández / Isabel Uzcanga Vivar, <i>Phrasèmes dans le discours de l'alimentation et du sport: à toute vapeur, à toute vitesse</i> .....	515
Mariadomenica Lo Nostro, <i>Il corpo nelle frasi fatte e proverbi. Un approccio percettivo-sensoriale</i> .....	535
Irina Lupu, <i>Unidades fraseológicas com cap/cabeça em romeno e português</i> .....	547
Natalia Med, <i>Homo ethicus en la fraseología de las lenguas romances (en comparación con el ruso)</i> .....	571
Petronela Savin, <i>Phraséologie et alimentation. Etude du point de vue de la linguistique intégrale d'Eugeniu Coșeriu</i> .....	586
Oana Sălișteanu, <i>Da il buio vien la sera a qui sta il busillis. Ovvero dalle verità lapalissiane ai messaggi oscuri nei modi di dire e nei proverbi italiani e romeni</i> .....	599
Daša Stanič / Jasmina Markič, <i>Estudio contrastivo de las colocaciones señalando los conceptos de “rabia” y “miedo” entre el italiano, el español y el esloveno</i> .....	614
Marinela Vrămuleț, <i>L'espressione dell'esperienza visiva in modi di dire e proverbi italiani</i> .....	631

# Repenser l'apprentissage des verbes en cours de français langue étrangère

Kathleen PLÖTNER  
Université de Potsdam

## Abstract

This paper focuses on the acquisition of verbs and verbal structures in French as a foreign language (FLE). The didactic discourse centers on the opposition between the high progression of verbal forms in schoolbooks, on the one hand, and, on the other, the poor learner's performance in written texts. Additionally, foreign language teaching is discussed taking into account research in Construction Grammar.

**Keywords:** French as a foreign language (FLE), verb compliance, construction grammar

## 0. Introduction : entre le verbe et l'orientation envers les compétences communicatives

Dans le cadre de cet article, nous examinerons le statut du verbe dans la langue des apprenants<sup>1</sup> du français langue étrangère. Le verbe passe du statut d'élément lexical – le verbe est porteur d'une valeur sémantique – à celui d'élément grammatical, étant donné qu'il est morphologiquement assez variable et donne des informations en dehors de « sa sémantique inhérente », comme le montrent de nombreuses catégories telles que l'aspect, le mode et le temps verbal. La question principale est de savoir comment présenter et enseigner le verbe dans les cours de français langue étrangère<sup>2</sup> : faudrait-il garder le concept des paradigmes verbaux tel qu'il est enseigné en Allemagne ou serait-il mieux de voir la grammaire et, par conséquent, le verbe d'un autre angle, à travers la grammaire de construction ?

---

<sup>1</sup> Les termes tels que *apprenant / apprenants, élève / élèves* se réfèrent tant aux femmes qu'aux hommes. Ils s'emploient de manière générique dans cet article.

<sup>2</sup> Nous faisons également quelques remarques et suggestions sur la langue espagnole étant donné qu'elle est, à part le français, l'une des langues étrangères qui peuvent être apprises dans les collèges allemands. Dans la plupart des *Länder*, les élèves ont le choix entre le français et l'espagnol en tant que deuxième langue étrangère. Il y a quelques *Länder*, comme par exemple le Bade-Wurtemberg, où le français est la seule langue qu'on puisse apprendre comme deuxième langue étrangère ; l'espagnol et l'italien ne peuvent être appris que comme troisième langue étrangère.

## 1. Le rôle du verbe dans l'acquisition d'une langue étrangère

Le verbe est l'élément-clé du système de la phrase. L'apprentissage des verbes et de leurs caractéristiques joue donc un rôle central dans les cours de FLE (et aussi dans ceux d'ELE). Selon Richter (2009, 1), le niveau d'acquisition des verbes est un indice du niveau grammatical et, en général, du niveau linguistique de l'apprenant d'une langue (étrangère) donnée. En contraste avec la langue française, le pronom personnel n'est pas obligatoire dans la langue espagnole puisque les morphèmes verbaux *y* indiquent de façon claire le nombre et la personne. L'information sur la personne est donc déjà incluse dans le verbe ou bien dans la structure verbale. Il y a des structures sémantico-syntaxiques liées au verbe : ici, on parle de valence verbale. De plus, il y a des groupes prépositionnels qui peuvent être liés au verbe. A part la valence verbale et les groupes prépositionnels, ce sont les complexes systèmes de mode et de temps verbaux avec leur grand nombre de formes irrégulières qui posent de gros problèmes aux apprenants. Même si l'acquisition d'une langue donnée n'est pas seulement mesurable via la grammaire, voire via les catégories grammaticales employées par l'apprenant, le système verbal peut tout de même être considéré comme l'une des catégories essentielles d'une langue. Même dans la nouvelle génération des manuels en Allemagne – tous les manuels se focalisent sur l'acquisition de compétences, telles que la compétence orale ou la compétence interculturelle etc. ; on peut voir que la progression lors de l'acquisition d'une langue étrangère est toujours liée à une progression des temps et des modes verbaux. On peut donc parler d'une compétence verbale (angl. *verb compliance*, all. *Verbkompetenz*) qui se réfère à l'acquisition des formes verbales et à la sémantique des verbes ainsi qu'aux structures sémantico-syntaxiques qui y sont liées.

Dans les manuels allemands pour le français langue étrangère et l'espagnol langue étrangère, on peut trouver le schéma suivant quant au verbe :

- Première année d'apprentissage : le présent, le futur proche, le passé composé / *el presente, la perifrasis con valor de futuro, el perfecto compuesto*
- Deuxième année d'apprentissage : le passé composé et l'imparfait / *el perfecto compuesto, el indefinido y el imperfecto*

- Troisième année d'apprentissage : le subjonctif / *el subjuntivo*
- Quatrième année d'apprentissage : le conditionnel / *el condicional, el subjuntivo de imperfecto*

Les temps verbaux sont au programme des premières années d'apprentissage (A1-A2), les modes verbaux le sont dans les cours avancés (B1-B1+) dans le système scolaire allemand. Au bout de quatre ou cinq ans<sup>3</sup>, les élèves allemands qui vont au lycée doivent acquérir le niveau B1+. Ensuite, c'est-à-dire jusqu'au bac, il est prévu d'acquérir le niveau B2. C'est évident que ces niveaux-là ne peuvent pas être acquis par tous les élèves dans toutes les compétences, telles que la production orale ou la production écrite.

Une première critique émise est la suivante : les manuels ne font pas suffisamment la différence entre la langue française et la langue espagnole ; les temps et modes verbaux espagnols actuellement utilisés par les locuteurs sont plus complexes et plus nombreux que ceux du français – en espagnol, on utilise activement le passé simple (*indefinido* ou bien *perfecto simple*) et le subjonctif de l'imparfait à l'oral. L'acquisition des temps verbaux, particulièrement de l'*indefinido*, représente un gros problème pour les élèves. Néanmoins, selon les manuels, ce temps verbal doit être étudié et, au mieux, maîtrisé par les élèves au bout d'une année scolaire. C'est surtout l'usage actif des temps verbaux qui est difficile. En revanche, les formes verbales irrégulières en français sont plus nombreuses qu'en espagnol ; de plus, le système verbal français avec tous ses sous-groupes tels que les verbes en *-er* avec un changement d'accent, ceux avec redoublement de la consonne, ceux avec cédille ou avec un changement du <y> en <i>, est plus complexe d'un point de vue orthographique.

Une deuxième critique concerne le manque de réduction didactique que l'on peut toujours constater dans les manuels. Tout d'abord, il se pose la question de savoir s'il est nécessaire de connaître toutes les formes verbales, c'est-à-dire toutes les conjugaisons possibles d'un verbe pour pouvoir communiquer dans

---

<sup>3</sup> Il y a une différence entre les nouveaux états-régions (*neuen Länder*) et les anciens (*alten Länder*). Dans ces derniers, la deuxième langue étrangère commence en sixième (*6. Klasse*, deuxième année du collège allemand dans les *alten Länder*), tandis que dans quelques-uns des autres, elle commence en cinquième (*7. Klasse*, première année du collège allemand dans les nouveaux états-régions). Cette différence est liée à une durée de l'école maternelle qui varie entre quatre et six ans selon les *Länder*.



une langue étrangère donnée. Il faudrait plutôt mettre l'accent sur les formes verbales fréquentes dans la langue quotidienne ou bien sur celles utilisées dans différents textes souvent produits / lus. Les manuels ne manquent pas d' « inonder » les élèves de déclencheurs de subjonctif sans prendre en considération la fréquence de ceux-ci<sup>4</sup>. Même si c'est l'une des tâches principales de l'enseignant/e de choisir le matériel, les tâches, les exercices etc., les manuels doivent être un soutien et non un « obstacle » à franchir. Mais si l'enseignant/e doit réduire et raccourcir plus de la moitié d'une leçon parce qu'elle est trop complexe pour les élèves, le manuel représente plus un « chantier » supplémentaire qu'un vrai soutien didactique.

## 2. La grammaire de construction

Il est nécessaire de jeter un regard sur les recherches d'acquisition de langue maternelle et d'acquisition d'une deuxième langue pour mieux comprendre ce qu'est la catégorie verbale et comment elle est acquise de manière naturelle, c'est-à-dire hors d'un contexte scolaire. C'est sûr qu'on ne peut pas appliquer à 100 pour 100 tous ces résultats au processus de l'acquisition d'une langue étrangère, mais il y a tout de même quelques traits généraux qui peuvent nous servir pour nos recherches.

Dans le contexte des recherches sur l'acquisition de la langue maternelle, on est d'accord que – et cela du point de vue de la grammaire de construction et de la syntaxe générative ; deux théories opposées – les enfants apprennent des verbes en tant que *chunks* dans une période assez proche. Il n'y pas encore de « system of grammatical morphology » (Gagarina 2003, 136). En outre, ce ne sont pas seulement les verbes qui sont acquis comme *chunks*, mais aussi d'autres structures langagières telles que la formulation des

---

<sup>4</sup> Dans leur étude sur la base d'un corpus oral donné, Bürgel et Siepmann (2015, 182) ont montré que la construction *je ne comprends pas que + subjonctif* est la construction la plus fréquente de toutes les constructions contenant le verbe *comprendre* en français. Dans d'autres constructions qui contiennent le verbe *comprendre + que*, on utilise plutôt l'indicatif. Il faut absolument prendre en considération de tels résultats en créant du matériel scolaire.

questions etc.<sup>5</sup> En ce qui concerne l'acquisition d'une autre langue (que la langue maternelle), ces connaissances linguistiques ne font pas souvent partie des théories d'acquisition :

Dass Formeln und vom Lerner im Ganzen memorierte Äußerungen oder Äußerungsteile im Zweitspracherwerb eine Schlüsselrolle spielen, ist eine Annahme, der einerseits kaum explizit widersprochen wird [...], die aber andererseits in der Zweitspracherwerbsforschung nicht wirklich eine Lobby hat. (Haberzettl 2008, 56)

D'un côté, on ne contredit que rarement l'hypothèse selon laquelle des formules et des énoncés mémorisés dans l'ensemble par les apprenants jouent un rôle central dans l'acquisition d'une deuxième langue [...], de l'autre, cette hypothèse n'a pas de vrai lobby parmi les chercheurs linguistiques. (Traduit par l'autrice de l'article)

Néanmoins, il existe quelques appels à la prise de mesures didactiques se focalisant sur des constructions et formules langagières (cf. Siepmann 2007, Segermann 2015). Cependant, il n'y a que peu d'études qui analysent la langue des apprenants – autre que leur langue maternelle ou la langue seconde – ; dans le contexte du projet LeKo, Christine Konecny, Lorenzo Zanasi et al. font des recherches sur la combinaison des lexèmes dans des textes de l'italien langue étrangère.

Pour l'acquisition de certaines langues maternelles, il existe, heureusement, de nombreuses études pour lesquelles des corpus oraux ont été analysés. Ces études montrent que l'acquisition précoce de la langue maternelle se fait par l'utilisation des *holophrases* et des *schémas pivot*. Tomasello (1992, dans Tomasello 2008, 22) constate que l'acquisition précoce se fait autour de certains verbes : il appelle ces constructions « îles de verbes » (par exemple *X hit Y/ put X in Y*), les îles de verbes s'élargissent de manière systématique.

Dans la langue maternelle, l'enfant apprend des éléments qui se répètent systématiquement et qui ont une fonction concrète, comme par exemple la fonction consistant à demander l'endroit où se trouve un objet (*Where's the X?*). L'élément X est un « Platzhalter » (garde-place) qui peut être remplacé par différents lexèmes. Wong Fillmore (1976) constate que les enfants imitent des énoncés liés à des actes concrets en regardant d'autres enfants, de tels énoncés sont par exemple *Do you wanna play?* Ils transmettent ensuite ces formules

---

<sup>5</sup> Cf. Wong Fillmore (1976), Goldberg (1995), Langacker (1999), Diessel (2008), Haberzettl (2008), Tomasello (2008).

à d'autres contextes ou bien ils se rendent compte que la structure *do you wanna X* peut être utilisée dans d'autres actes de parole ou d'autres contextes langagiers. Les séquences plus courtes obtenues en divisant les formules apprises sont appelées *formulaic frames* (cf. Haberzettl 2008, 57). Un processus exemplaire pour la formulation des questions est le suivant (cf. Wong Fillmore 1976, 214) :

- 1) L'apprentissage et la répétition d'une même structure : *How do you do this ?*
- 2) L'usage de cette structure en échangeant le nom : *How do you do X ?*
- 3) L'usage de cette structure en échangeant le deuxième verbe : *How do you make the flower?*
- 4) L'usage de cette structure en modifiant le premier verbe : *How did you make X ?*
- 5) L'usage de cette structure en modifiant le nombre et la personne

Néanmoins, ce n'est pas évident à 100 pour 100 qu'il s'agisse vraiment d'une modification de la structure précédente par rapport à *How did you make X ?*. Il est bien probable que la structure *How did you make X ?* est aussi une formule apprise en tant que telle par l'enfant et non une modification de *How do you make X ?*.

Le même phénomène est étudié par Diessel qui montre (2008, 43-44) dans ces recherches que la construction *I think X* est acquise en « cluster », c'est-à-dire qu'elle est élargie de manière systématique. La locutrice dont Diessel tire ses exemples langagiers utilise d'abord la première personne au singulier et l'indicatif présent. Il n'y a pas encore la conjonction *que* dans ces énoncés.

- *I think I'm gone in here.*
- Oh (pause) *I think it's a ball.*
- And *I think* (pause) *we need dishes.*

Selon Diessel (2008, 44), la locutrice n'utilise pas *I think* pour marquer qu'elle pense à une chose donnée, mais elle l'emploie plutôt pour valider la position de la proposition complétive associée. L'usage des constructions telles que *je pense que / yo pienso que* et *je crois que / yo creo que*, est traité au sein du phénomène des marqueurs discursifs en linguistique appliquée (cf., entre autres, Hennemann 2016), étant donné que ces constructions-là ne se

réfèrent plus au processus de penser ou de croire. Apparemment, elles peuvent servir comme garde-place au cours de l'acquisition des phrases subordonnées dans la langue maternelle.

On peut voir chez l'enfant que la plupart des énoncés sont des énoncés déjà produits de telle ou telle manière. Tomasello (2008, 32-33) a pu montrer que, par exemple, un enfant anglophone produisait 537 énoncés d'un mot ou de plusieurs mots à l'âge de deux ans, dont 79 pour cent étaient des répétitions et seulement 21 pour cent de nouveaux énoncés. Si on regarde les énoncés de plus d'un mot, on peut voir que 37 pour cent étaient nouveaux ; mais que 74 pour cent sur ces nouveaux énoncés contenaient seulement un très petit changement et seul un quart était des énoncés vraiment nouveaux. C'est la raison pour laquelle Tomasello conclut :

Aus einer konstruktionsgrammatischen, gebrauchsgestützten Perspektive konstruieren sich Äußerungen aus einer Reihe bereits erworbener sprachlicher Bausteine von unterschiedlicher Größe, Form, interner Struktur und variablem Abstraktionsgrad – angepasst an die sich aus der aktuellen Verwendungssituation ergebenden Anforderungen. (Tomasello 2008, 32)

Du point de vue de la grammaire de construction, qui se base sur l'usage de la langue, les énoncés d'une langue sont constitués d'une série de constructions / éléments linguistiques déjà acquis/es. Ces constructions / éléments sont de taille, de forme et de structure différentes et ils disposent d'un degré d'abstraction variable – selon les exigences de la situation d'usage. (Traduit par l'autrice de cet article).

Il est clair que même la grammaire de construction a des lacunes d'explication. Il y a quelques critiques qui ne sont pas seulement prononcées par des chercheurs de la syntaxe générative. Surtout le fait que la théorie de la grammaire de construction ne se focalise que sur la forme est souvent remis en question et qu'elle ne donne pas d'importance aux hiérarchies linguistiques (ou bien les ignore).

Their assumption of an excessively long period of rote-learning of verb-specific inflectional forms [...], in our view, undervalues young children's capacity for morphological generalizations. (Bittner / Dressler / Kilani-Schoch 2003, xiii-xiv)

Il est également vrai qu'il manque encore des études linguistiques qui soutiennent la théorie de la grammaire de construction (ou bien l'approche de Tomasello appelée *usage-based approach*). Même si Tomasello, Diessel, Habertzettl etc. donnent des exemples empiriques qui montrent que les enfants acquièrent leur

langue maternelle en utilisant des structures préfabriquées et en élargissant des constructions déjà acquises, il n'est pas évident que ce processus soit valable pour tous les âges et pour tous les stades de l'acquisition. Néanmoins, il est évident qu'il existe une possibilité de combiner des constructions dans des énoncés plus complexes. Habertzettl (2008, 66) dit que la combinaison de deux ou de plusieurs constructions peut déboucher sur des constructions non-natives voire fausses. Le fait que la combinaison de deux constructions est typique dans la langue maternelle nous est montré par les deux énoncés suivants, prononcés par un enfant germanophone :

- Papa, du musst mir noch 5 Euro schulden (PaFi\_d\_9,6)
- Wie teuer kostet das? (PaFi\_d\_9,6)

Dans ces énoncés, on ne trouve pas de fautes grammaticales ni de fautes lexicales (au sens classique). Il s'agit plutôt d'une combinatoire de deux énoncés. Ces exemples montrent que la langue allemande est au moins construite de cooccurrences et que la combinatoire de deux cooccurrences (ou bien constructions) peut déboucher sur de fausses constructions. Dans le premier exemple, l'enfant aurait dû dire « du musst mir noch 5 Euro geben » (fr. *il faut que tu me donnes encore 5 euros*) ou bien « du schuldest mir noch 5 Euro » (fr. *tu me dois encore 5 euros*) au lieu de dire « du musst mir noch 5 Euro schulden » (fr. *tu me dois encore devoir 5 euros*). La combinatoire du verbe modal (dt. *müssen* / fr. *devoir*) avec le verbe plein *devoir* (dt. *schulden*) n'est pas habituelle puisque l'obligation est déjà sémantiquement incluse dans le dernier. Il est intéressant qu'en français *devoir* soit polysémique et s'utilise tant comme verbe modal que comme verbe plein. Dans le deuxième énoncé – une question – l'enfant aurait pu dire soit « Wieviel kostet das ? » (fr. *Ça coûte combien ?*) soit « Wie teuer ist das ? » (fr. *C'est à quel prix ?*), mais le locuteur a combiné les deux structures (*wie teuer* + *kostet das*). La nouvelle formulation est toujours compréhensible mais pas habituelle.

### **3. Quelques premières conclusions par rapport à l'apprentissage d'une langue étrangère**

On peut conclure que l'acquisition d'une langue – au moins dans une période précoce – signifie répéter des phrases ou énoncés qu'on a déjà entendus dans des contextes similaires ou bien dans d'autres

contextes ressemblant (partiellement ou en grande partie) à la situation dans laquelle l'enfant a entendu une phrase ou un énoncé donné.

Dans les cours de base, c'est-à-dire dans les cours de niveau A1 ou A2, l'enseignant fait normalement apprendre des phrases et formules données telles que *¿Qué tal?*, *¿Cómo te llamas?* et *¿De dónde eres?* Les réponses à ces questions font aussi partie des cours : des structures telles que *muy bien, me llamo / yo soy* et *soy de Alemania / soy aleman(a)* sont acquises en tant que formules figées et elles ne sont pas analysées profondément par l'apprenant(e), c'est-à-dire que les formules de salutation et de présentation sont reproduites dans des contextes communicatifs en tant qu'unité figée. Elles fonctionnent comme une sorte patron auquel les apprenants d'une langue peuvent recourir. En devenant de plus en plus « forts » dans la langue, les apprenants sont capables de formuler des phrases eux-mêmes. Néanmoins, il est nécessaire de prendre en considération le fait que même pour des phrases ou des formulations « libres » l'apprenant a besoin de constructions linguistiques pour construire des phrases correctes. Un bon exemple est l'expression linguistique pour dire qu'on a froid. En français ainsi qu'en espagnol, on utilise le verbe *avoir* et non pas le verbe *être*. Alors, même si cette structure semble peu complexe et évidente du point de vue d'un/e francophone / hispanophone, il n'en est pas de même pour un germanophone qui aurait probablement dit « *je suis froid* ». Bien que la dernière structure ne soit pas non plus la traduction parfaite de *mir ist kalt*, elle serait plus proche de la structure allemande que *j'ai froid*. L'influence de la langue maternelle est souvent un grand obstacle à surmonter ; les nombreuses différences entre la langue maternelle et la langue cible (donc étrangère) montrent de façon très nette qu'il faut avoir entendu (ou bien « perçu » de manière visuelle) au moins une ou, souvent, plus d'une fois de telles structures linguistiques pour les connaître et pour pouvoir les utiliser dans des contextes donnés.

Si on suit la théorie de la grammaire de construction, on considère le lexique et la grammaire comme une unité ; ils ne peuvent pas être traités de manière séparée. Cette théorie a en même temps de grandes conséquences pour l'enseignement des langues étrangères et pour les théories didactiques : il faut repenser l'enseignement des structures linguistiques. Est-ce qu'il est nécessaire de traiter les structures grammaticales séparément et de

manière systématique, par exemple les paradigmes de conjugaison ? Est-il logique de traiter le vocabulaire séparément et de donner de longues listes pour mémoriser les termes / vocables ?

Dans cette étude, nous traitons la catégorie du verbe. Cette catégorie est très complexe et, par conséquent, sujette à des erreurs. Des études sur l'acquisition de la langue maternelle démontrent que des enfants « are rather careful in the use of inflected forms. Errors occur when they answer adult questions containing verbs inflected for the past or present » (Gagarina 2003, 145). Les îles de verbes de Michael Tomasello sont un bon exemple pour l'apprentissage d'une structure verbale. Un verbe donné s'acquiert premièrement dans un contexte communicatif, alors il n'est pas acquis de manière isolée. Deuxièmement, dès qu'une forme verbale est acquise, elle sera utilisée dans d'autres contextes (probablement avec des significations différentes), elle sera élargie par d'autres constructions (par exemple avec d'autres objets etc.) et elle sera adaptée à d'autres sujets. Le fait que l'usage de différents temps verbaux sans avoir acquis les paradigmes de ces verbes soit naturel est démontré par des études sur l'acquisition de la langue maternelle (par exemple Kilani-Schoch 2003, 275). L'enfant peut utiliser un verbe à plusieurs temps verbaux sans être capable de faire la même chose pour d'autres verbes. Une acquisition graduelle n'existe pas – sauf dans les manuels. « On apprend le passé composé et puis l'imparfait et puis ... », cette schématique ne respecte ni le processus naturel de l'apprentissage ni la structure de la langue elle-même dans laquelle la grammaire et le lexique forment un ensemble qui sera appris dans des situations communicatives.

Que les situations communicatives ne puissent pas être les mêmes que dans la langue maternelle, c'est évident. En espagnol langue étrangère, par exemple, le verbe *ir* a de nombreux usages possibles : on prend un véhicule pour bouger (*voy en coche, voy en bici, vamos en autobús*), on va quelque part (*¿A qué hora vas a la escuela / al colegio?*), on fait qqch avec ses amis (*vamos al cine, al parque*), on parle de futurs projets (*vamos a viajar a Francia, voy a hablar con mi madre, vamos a jugar al fútbol*), on rale (*vete*) etc. Pour tous ces usages du verbe *ir*, on pourrait créer des tâches communicatives lors desquelles il est possible d'étudier le paradigme du verbe et toutes les phrases prépositionnelles qui peuvent le suivre.

## 4. Analyses

### 4.1. Le corpus

Notre corpus se compose de textes rédigés dans les cours de français langue étrangère dans deux lycées de Berlin. Les apprenants sont en première et cinquième années d'apprentissage. Les textes ont été rédigés en cours et à la maison, c'est-à-dire que les élèves ont eu accès à d'autres sources d'informations et pas seulement à leurs propres connaissances langagières. D'une part, ce type de production de textes rend l'analyse plus difficile puisque le chercheur / la chercheuse ne peut pas prendre en considération l'ensemble des faits qui peuvent influencer la production de textes. La production de textes sous contrôle paraît plus facile à analyser étant donné que le chercheur/la chercheuse connaît, par exemple, le fait que l'apprenant a consulté un dictionnaire ou non. D'autre part, la production de textes libres sans contrôle nous paraît plus naturelle : on peut y voir plus de structures langagières car l'apprenant se sent libre de rédiger ce qu'il / elle veut. Comme il n'aura pas de note, il / elle parle probablement un peu plus ouvertement et franchement ; il/elle essaie des structures qu'il/elle aura évitées lors des examens pour ne pas commettre de fautes grammaticales, lexicales etc. De plus, il n'y pas d'informations obligatoires qu'il faut donner lors d'un examen. L'élève peut écrire ce qu'il veut et ce qu'il considère comme important et essentiel pour le lecteur de son texte, qui normalement est l'enseignant, à l'exception d'une phase de correction en classe pendant laquelle d'autres élèves vont lire et corriger le texte. Même si cette considération ne reste que vague – il faudrait faire des recherches sur la différence entre les textes rédigés dans des conditions d'examen et ceux rédigés sans notation (mais toujours avec pour objectif d'être évalués) – on peut constater que les textes rédigés librement montrent bien le niveau de l'apprenant. De plus – et cela nous paraît très important, ces textes montrent particulièrement bien comment l'apprenant s'y prend avec des informations langagières trouvées (ou non) sur Internet, dans les manuels etc. Si, par exemple, l'apprenant ne sait plus comment se dit en français « je sais bien faire la cuisine », il/elle va faire des recherches là-dessus et trouver deux possibilités pour dire « être capable de faire qc » : le verbe *pouvoir* (« avoir la possibilité de faire une activité ») et le verbe *savoir* (« savoir faire une activité »).



L'apprenant choisit la bonne structure (le bon verbe) s'il rappelle la structure déjà apprise.

Le texte *Répondez au courriel de votre correspondant* (4.2) a été rédigé en première année d'apprentissage du français langue étrangère. Les élèves ont dû répondre à un courriel d'un correspondant fictif et parler d'eux-mêmes, c'est-à-dire de ce qu'ils aiment / n'aiment pas et de leurs projets et souhaits. Le texte du correspondant fictif servait de modèle et les élèves auraient pu utiliser les mêmes structures langagières.

Le texte *Racontez votre famille* (4.3) a été rédigé en cinquième année d'apprentissage du français langue étrangère. Il s'agit d'un texte sur la famille des élèves. Pendant les cours précédents, les élèves avaient travaillé sur la présentation de la famille à partir des textes modèles dans le manuel *Parcours*. Le texte *Passer une année scolaire à l'étranger ou rester chez les parents* (aussi 4.3) a également été rédigé en cinquième année d'apprentissage. Il s'agit du même groupe d'élèves.

#### 4.2. Analyse des structures verbales en français (A1)

On peut voir qu'il y a des élèves vraiment troublés par les structures verbales, cependant il y a des fautes verbales (c'est-à-dire qui concernent le verbe) qui sont plus nombreuses que d'autres. A part des fautes « typiques », comme par exemple l'usage du verbe *être* pour parler de l'âge (exemple 1 et 2) ou l'absence du morphème *s* pour nommer la deuxième personne du singulier (exemple 3 et 4), on trouve beaucoup d'autres types de fautes dans les textes des élèves.

- (1) J'ai une sœur, et toi ? Elle *est dix-huit ans* et *vais un conduire*.  
(PAm7\_DG14)
- (2) Je m'appelle X. Je *suis* quatoiz ans. (Ilm7\_DG14)
- (3) Et toi ? Tu *aime* les animes ??? (LBw7\_DG14)
- (4) Tu tappelle comment ? (Jom7\_DG14)

Le but de la séquence lors de laquelle les élèves ont écrit le courriel était, entre autres, d'étudier et reproduire des structures verbales données telles que *aimer faire qc* et *vouloir faire qc*. Un problème était l'usage de l'infinitif après le verbe conjugué. Cependant, il n'est pas clair si l'élève a voulu utiliser l'infinitif et a juste oublié le graphème *r* ou s'il n'est pas conscient que la structure *j'aime* demande un infinitif.

- (5) J'aime *dessine*. (GMw7\_DG14)
- (6) J'aime *écoute des music*. (NAw7\_DG14)

Etant donné que les élèves ont dû parler de leurs hobbies, les structures *jouer d'un instrument / à un sport* et *faire du/de la +un sport / un instrument* faisaient souvent partie des textes. D'un côté, les élèves tendent plutôt à utiliser l'article partitif *de la* pour les noms masculins que l'article partitif *du* pour les noms féminins. De l'autre, on peut remarquer une certaine tendance à ne pas utiliser la préposition *à* pour les sports (exemple 8) et l'article partitif pour les instruments (exemple 11 et 12). Cependant, cette tendance reste à prouver pour d'autres groupes et d'autres années d'apprentissage.

- (7) J'aime *jouer de la ordinateur*. (Vaw7\_DG14)
- (8) J'aime *jouer de la foot*. (LSm7\_DG14)
- (9) J'aime *jouer de la violon*. (DYw7\_DG14)
- (10) J'aime *jouer de la piano*. (JPw7\_DG14)
- (11) Je n'aime pas *jouer le piano*. (GMw7\_DG14)
- (12) Je joue *le cello*. (LMw7\_DG14)

L'usage de l'article défini dans le contexte du verbe *aimer* reste un problème pour quelques apprenants. On peut voir qu'il y a des apprenants qui emploient l'article défini et indéfini à la fois (exemple 14 et 15).

- (13) Je n'aime pas *moustique*. (LSm7\_DG14)
- (14) J'aime *des chevaux*. [...] Je n'aime pas *les devoirs*. [...] Tu aimes *des animals* ? (MPw7\_DG14)
- (15) J'aime *des chouette animaux et le musique*. (EHw7\_DG14)

Une autre structure verbale était *vouloir faire qc*. Apparemment, les élèves étaient conscients de l'infinitif qui devait suivre le verbe conjugué, cependant quelques-uns d'entre eux ne l'ont pas marqué par le morphème *-er*, mais par *-e* ce qui peut faire référence à la réalisation phonétique de l'infinitif.

- (16) Dans dix ans je veux aller à Berlin ou Paris et *dessine* des robes pour Stars. (LWw7\_DG14)
- (17) Je veux *fair dessinateur*. (LBw7\_DG14)
- (18) Je veux *alle à Japan*. (LBw7\_DG14)
- (19) Dans dix ans, je veux *habite dans Paris*. (LSm7\_DG14)
- (20) Dans dix ans je veux *habite* à New York. (MPw7\_DG14)

La phonétique a probablement aussi influé sur la réalisation orthographique du verbe *jouer* dans la phrase suivante.

- (21) *J'aime jouer* au basketball et *joue* au foot. (TUm7\_DG14)

L'indication de la profession peut poser des problèmes si les élèves ne rappellent plus la préposition qui suit le verbe *travailler* ou ne savent pas qu'il ne faut pas mettre d'article. Il y a même une élève (exemple 25) qui a choisi le verbe *aller* pour parler de sa future profession, elle a probablement mélangé la structure *vouloir faire qc* avec celle de *aller faire qc*.

- (22) Je veux *travailler un Architekt*. (Pam7\_DG14)  
(23) Je veux *travailler dessinateur*. (LSm7\_DG14)  
(24) Je veux *être une réalisateur*. (LMw7\_DG14)  
(25) Je veux *aller (Astronautin)*. (Sow7\_DG14)

La conjugaison des verbes pose des problèmes aux apprenants, et cela surtout quand il s'agit des verbes irréguliers (*avoir, aller, être*) ou quand la forme verbale exige un *s* (*j'attends, tu trouves*).

- (26) Tu *ai* un soeur ? (LMw7\_DG14)  
(27) Je *alle* danz sept class. (JPw7\_DG14)  
(28) Mon ordinateur est super et mes parents *et* super aussi. (Vam7\_DG14)  
(29) *J'attend* ta réponse. (MPw7\_DG14)  
(30) Comment est-ce que tu *trouve* à la France ? (JaPw7\_DG14)

Un phénomène fréquent est l'absence du verbe, il concerne dans nos exemples tant l'infinitif (dans la structure *vouloir faire qc*) que la partie de la phrase qui indique l'âge.

- (31) *Tu veux* mon correspondant ? (LSm7\_DG14)  
(32) Dans dix ans *je veux* dans une maison à Berlin. (Dyw7\_DG14)  
(33) Je suis X et *je douze ans*. (LMw7\_DG14)  
(34) Je m'appelle X et *douz ans*. (Sow7\_DG14)

#### 4.2. Analyse des structures verbales en français (B1)

Dans les textes de la cinquième année d'apprentissage, on peut voir que la syntaxe des apprenants est assez correcte. Dans la plupart des cas, il n'y a que quelques doutes concernant la position de l'adverbe, comme le montre l'exemple suivant :

- (35) Je connais mes grand-parents et ma tante *bien aussi*. (DHm11\_DG13)

Par contre, les structures verbales ne sont pas correctes dans tous les cas : l'usage incorrect du verbe à l'infinitif est une structure verbale souvent enregistrée ; la structure syntaxique des cas suivants n'exige pas d'infinitif, mais un verbe conjugué.

- (36) Vivre chez ses parents jusqu'à l'âge de trente ans *avoir* quelques avantages. (KSw11\_DG13)
- (37) Dans ma famille *nous rire* beaucoup. (EKw11\_DG13)
- (38) Dans notre famille on s'aime et *on se soutenir les autres*, nous entreprenons beaucoup ensemble aussi. (KSw11\_DG13)

Par contre, il y a aussi des phrases dans lesquelles deux verbes qui se suivent sont conjugués à la même personne même si le deuxième verbe aurait eu besoin d'une structure infinitive. Peut-être l'apprenant pense-t-il à la réalisation phonétique correcte du verbe, mais il oublie de la marquer par l'infinitif.

- (39) Si il a des amis, il *peut change* dans une WG residence. (Liw11\_DG13)

Une faute qu'on rencontre assez fréquemment concerne la conjugaison à une autre personne, très souvent à la troisième personne du singulier. En français, la première et la troisième personne du singulier sont des homophones, on peut donc en conclure que la faute se produit peut-être à cause d'un mélange phonétique.

- (40) Parce que *je voulait revenir* à Berlin mon père cherchait un travail à Berlin. (DHm11\_DG13)
- (41) Un autre chose que j'aime de ma mère, qu'elle a toujours quelque chose que *je peut* manger. (Mam11\_DG13)

Il y a d'autres phrases dans lesquelles la forme verbale ne correspond pas au pronom personnel.

- (42) Il *vais a faire* une année sociale volontaire au Mexique en hiver aussi. (Riw11\_DG13)
- (43) Parce que ma sœur ce n'est pas très jeune comme moi, *nous faisait* beaucoup ensemble et elle est primordiale pour moi. (KSw13\_DG13)

Il est assez intéressant de remarquer que le verbe *vivre* est conjugué comme s'il s'agissait d'un verbe régulier en *-er*. Même au passé, l'élève KS essaie de le conjuguer de manière régulière, cependant elle oublie l'accent sur la lettre *e*.

- (44) En plus, il y a ma tante “Ingrid“ (la soeur de mon père) *qui vive* aux Pays-Bas aussi. (DSm13\_DG13)
- (45) Malheureusement, *elle vive* aux Pays-Bas mais ma mère et moi, *nous les visitons* beaucoup. (JAw11\_DG13)
- (46) Beaucoup de personne de ma famille *vive* à la Turquie, aux Pays-Bas ou à l’Allemagne. (JAw11\_DG13)
- (47) Je pense, si une personne *a vie* chez ses parents jusqu’à l’âge de trente ans, il n’a pas peut-être un homme / une femme et pas de metier aussi. (KSw11\_DG13)

La structure *jusqu’à l’âge de trente ans* a été utilisée par plusieurs élèves, entre autres dans les exemples 36 et 47.

Même en cinquième année d’apprentissage, quelques élèves ont des difficultés à utiliser des structures basiques, comme par exemple celles qui concernent l’indication de la profession des parents ou l’indication de l’âge. L’influence de la langue maternelle n’est pas à nier, étant donné qu’en allemand, on dit « ich bin 17 Jahre alt » (*\*je suis 17 ans*), par conséquent l’emploi du verbe *être* est idiomatique en allemand. Dans l’exemple 50, on trouve même la réalisation par le verbe *avoir* et par *être*.

- (48) Mes parents sont mariés et tous les deux sont des psychothérapeutes. (DSm11\_DG13)
- (49) Ma soeur a 15 ans et moi, *je suis 17 ans*. (KSw11\_DG13)
- (50) Avec elle, j’ai une bonne relation parce que *elle est seulement deux ans* de moins. (EKw11\_DG13)

L’influence de la langue maternelle, surtout au niveau sémantique, se remarque dans beaucoup d’autres exemples :

- (51) Par exemple, on ne peut pas *prendre quelques gens* spontanément (après le travail) avec la maison et faire la fête. (Viw11\_DS13)

En allemand, la formulation « Leute mit zu sich nach Hause nehmen » (*\*prendre des gens à la maison*) veut dire qu’on invite des personnes chez soi, donc on les fait venir chez soi.

L’apprenant a assez souvent deux possibilités (deux structures verbales) pour réaliser un énoncé, entre autres : *rendre visite à qn* contre *visiter qqch*, *avoir un nouveau métier* contre *recevoir un cadeau* et *savoir faire qqch* contre *pouvoir faire qqch*. Ils combinent assez souvent les deux structures (par exemple *\*visiter qn*, *recevoir un métier*), ce qui ressemble à la confusion faite par l’enfant germanophone (cf. partie 2 de l’article).

- (52) Je *visite mes grand-parents* très souvent et *comporte* chez moi. (Viw11\_DG13)
- (53) Malheureusement, elle vive aux Pays-Bas mais ma mère et moi, nous les *visitons* beaucoup. (JAw11\_DG13)
- (54) Aujourd'hui nous lui *visitons* chaque deuxième week-end. (Elw11\_DG13)
- (55) Mais en janvier 2008 mon père *recevait un nouveau métier* à Oldenburg, Niedersachsen. (DHm11\_DG13)
- (56) Ma mère est très creative, en outre *elle peut cuire* très bien. (EKw11\_DG13)

Dans les textes étudiés, les groupes prépositionnels (57 et 58) ainsi que les pronoms (59 et 60) sont souvent sujets à des erreurs, comme par exemple dans les phrases suivantes :

- (57) Je peux parler avec elle *par tous*. (Riw11\_DG13)
- (58) Pendant son temps libre, mon père *aime à jouer* du piano. Il s'agit de sa passion. (EKw11\_DG13)
- (59) Donc je ne peux pas *lui* voir souvent. (Viw11\_DG13)
- (60) Et ma mère n'a interdit que nous devons voir votre père. Aujourd'hui nous *lui visitons* chaque deuxième week-end. (EMw11\_DG13)

L'effacement de la conjonction *que* peut aussi être le résultat de la langue orale, étant donné qu'à l'oral *je pense* est souvent délocalisé et s'emploie au début ou à la fin de la phrase.

- (61) *Je pense vivre* chez ses parents jusqu'à l'âge de trente ans est une option pour certain personnes, peut-être – Mais pas pour moi ! (KSw11\_DG13)

En résumant les résultats de l'analyse, on peut remarquer que la catégorie du verbe est assez complexe et que les erreurs sont variées. La catégorie du verbe ne concerne pas seulement la conjugaison, mais aussi (et surtout) la sémantique, les groupes prépositionnels, les pronoms et les objets de complément direct et indirect. Par contre, la position syntaxique dans la phrase ne pose pas de grands problèmes. On peut voir que les élèves utilisent aussi bien des structures dites figées ou semi-figées, comme par exemple *à l'âge de, jouer du piano, il y a* etc. Néanmoins, ils essaient aussi de formuler d'autres constructions qu'ils ne connaissent pas encore ou bien qu'ils ne se rappellent plus, entre autres *\*chaque deuxième week-end, \*aimer à faire qqch, \*recevoir un métier* etc. Toutes ces constructions montrent que la langue française, comme toutes sortes de langues, se compose de structures dont il faut connaître les combinaisons possibles. Une simple connaissance de la sémantique du verbe ne suffit pas pour savoir parler ou écrire correctement. L'usage du verbe

*avoir*, par exemple, est beaucoup plus complexe et il n'est pas à confondre avec celui du verbe *recevoir*.

## 5. Conclusion et implications

Ce qu'on peut voir dans les textes étudiés ci-dessus, c'est que le verbe est multidimensionnel et que l'apprendre pose de nombreux problèmes pendant les deux années d'apprentissage. La typologie des erreurs commises dans les textes est spécifique : chaque enseignant de français langue étrangère va les reconnaître sans difficulté. Mais il est intéressant d'observer que quelques types d'erreurs persistent, entre autres ceux qui concernent *aimer + infinitif*, *être + profession*, *avoir X ans*. De plus, il y en a d'autres qui n'existent que dans les textes produits pendant la première année d'apprentissage ou bien dans ceux produits pendant la cinquième : une erreur assez typique de la première année d'apprentissage est, par exemple, l'absence du *r* graphique dans l'infinitif. Par contre, en cinquième année d'apprentissage, les apprenants font plus d'erreurs qui concernent la sémantique, comme par exemple *\*recevoir un métier*, *\*visiter qn*. La conjugaison du verbe, surtout la conjugaison des verbes irréguliers, est sujette à de nombreuses erreurs au cours des deux années d'apprentissage étudiées.

Une explication possible pourrait être la création des stratégies par l'apprenant pour pouvoir communiquer dans une langue qui n'est pas sa langue maternelle. L'emploi de l'infinitif (au lieu de la forme conjuguée), l'emploi ou bien le suremploi de la flexion des verbes en *-er* (*\*je vive*), l'emploi des structures de la langue maternelle (*\*je suis treize ans*), le suremploi de la troisième personne du singulier (*\*je peut*) sont les exemples les plus fréquents. Il y a quelques stratégies qu'on peut aussi observer pendant l'acquisition de la langue maternelle, il y en a d'autres – comme par exemple *je suis treize ans* – qui ne sont pas observables lors de l'acquisition de cette dernière. Néanmoins, on peut retrouver dans la langue maternelle la combinaison de deux structures verbales (*Papa, du musst mir noch 5 Euro schulden*).

L'impression d'un usage quasi équivalent de tel ou tel verbe est fausse. La non-traductibilité des structures verbales se manifeste déjà dans l'usage du verbe *avoir*. Il faut dire *avoir X ans* (all. 'X Jahre alt sein'), *avoir un enfant* (all. 'ein Kind haben / bekommen') etc. On observe le même phénomène pour les verbes *recevoir*, *prendre*,

*trouver* etc. Il y a toujours des restrictions et usages verbaux qui n'existent pas dans la langue maternelle des apprenants. C'est pourquoi il est important que les apprenants étudient les verbes en tant que structures verbales et non pas en dehors du contexte langagier. La conjugaison n'est pas seulement un sujet grammatico-syntaxique, elle fait aussi partie du lexique et de la pragmatique. La construction de grilles logico-communicatives et l'utilisation des énoncés dans des contextes divers devraient être l'un des buts centraux des cours de langue. En prenant en considération les postulats et résultats de la grammaire de construction, il est pertinent d'étudier les structures verbales dans des situations concrètes, c'est-à-dire en tant que *chunks*. La mémorisation des catégories de conjugaison, comme l'exige la grammaire traditionnelle, semble peu indiquée étant donné que certaines structures ne s'utilisent guère ni à l'oral ni à l'écrit. Il vaut mieux étudier le verbe dans son contexte langagier et mémoriser les combinaisons des mots et relier les structures verbales à de vrais actes de parole.

#### Références bibliographiques:

- Bittner, Dagmar / Wolfgang U. Dressner / Marianne Kilani-Schoch, 2004, "Introduction", in Dagmar Bittner / Wolfgang U. Dressner / Marianne Kilani Schoch (éds.), *Development of verb inflection in first language acquisition*, Berlin, New York, De Gruyter, vii-xxxvii.
- Diessel, Holger, 2008, "Komplexe Konstruktionen im Erstspracherwerb", in Kerstin Fischer / Anatol Stefanowitsch (éds.), 2008 [2006]), *Konstruktionsgrammatik I. Von der Anwendung zur Theorie*. Tübingen, Stauffenburg, 39-54.
- Gagarina, Natalia, 2003, "The early verb development and demarcation of stages in three Russian-speaking children", dans Dagmar Bittner / Wolfgang U. Dressner / Marianne Kilani-Schoch (éds.), *Development of verb inflection in first language acquisition*, Berlin, New York, De Gruyter, 131-169.
- Goldberg, Adele E., 1995, *Constructions : A Construction Grammar Approach to Argument Structure*, Chicago, University of Chicago Press.
- Haberzettl, Stefanie, 2008, "Konstruktionen im Zweitspracherwerb", dans Kerstin Fischer / Anatol Stefanowitsch (éds.), *Konstruktionsgrammatik I. Von der Anwendung zur Theorie*, Tübingen, Stauffenburg, 55-77.
- Hennemann, Anja, 2016, "El marcador (*yo pienso (que)* y sus diferentes funciones", dans *promptus – Würzburger Beiträge zur Romanistik* (2), 99-120.
- Langacker, Ronald W., 1999, *Grammar and Conceptualization*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- Richter, Michael, 2009, *Verblernen in der Grundschule bei L1- und L2-Kindern. Beschreibung eines empirischen Projektvorhabens*, Duisburg-Essen, LAUD [http://www.linse.uni-due.de/laud-downloadliste/articles/verblernen-in-der-grundschule-bei-l1-und-l2-kindern-beschreibung-eines-empirischen-projektvorhabens.html?file=tl\\_files/laud/A733\\_komplett.pdf](http://www.linse.uni-due.de/laud-downloadliste/articles/verblernen-in-der-grundschule-bei-l1-und-l2-kindern-beschreibung-eines-empirischen-projektvorhabens.html?file=tl_files/laud/A733_komplett.pdf), (date de consultation 20.12.2015)



- Segermann, Krista, 2015, "Integration statt Komplementarität – Eine elektronische Lexiko-Grammatik des Französischen mit kommunikativer Zielsetzung", dans Thomas Tinnefeld (éd.), *Grammatikographie und didaktische Grammatik. Gestern – heute – morgen. Gedenkschrift für Hartmut Kleineidam anlässlich seines 75. Geburtstages*, Saarbrücken, htw saar, 143-158.
- Siepmann, Dirk / Christoph Bürgel, 2015, "L'élaboration d'une grammaire pédagogique à partir de corpus : l'exemple du subjonctif", dans Thomas Tinnefeld (éd.): *Grammatikographie und didaktische Grammatik. Gestern – heute – morgen. Gedenkschrift für Hartmut Kleineidam anlässlich seines 75. Geburtstages*. Saarbrücken, htw saar, 159-185.
- Siepmann, Dirk, 2007, "Wortschatz und Grammatik: zusammen bringen, was zusammengehört", dans *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 46, 59-80.
- Tomasello, Michael, 2008 [2006], "Konstruktionsgrammatik und früher Erstspracherwerb", dans Kerstin Fischer / Anatol Stefanowitsch (éds.), *Konstruktionsgrammatik I. Von der Anwendung zur Theorie*, Tübingen, Stauffenburg, 19-37.
- Wong Fillmore, Lily, 1976, *The second time around. Cognitive and social strategies in second language acquisition*, Doctoral dissertation, Stanford, Stanford University.