



GERFLINT

ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

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

Hasti Noghrechi

Université de Neuchâtel, Suisse

hasti.noghrechi@unine.ch

Alain Kamber

Université de Neuchâtel, Suisse

alain.kamber@unine.ch

Reçu le 28-05-2018 / Évalué le 18-06-2018 / Accepté le 25-09-2018

Résumé

Le présent article veut explorer des pistes pour l'enseignement/apprentissage des locutions à verbe support en classe de FLE pour les apprenants débutants (niveaux A1 et A2). Partant du constat de leur représentation lacunaire dans les manuels et les référentiels, nous procédons, par le recours aux outils de la linguistique de corpus, à une sélection des locutions à présenter en rapport avec les champs d'actions des référentiels pour ces niveaux (critères de fréquence et d'affinité) afin de mieux répondre aux besoins des apprenants. Nous décrivons ensuite leur utilisation dans des textes écrits, notamment en termes de complémentation et de modification. Enfin, nous proposons des activités didactiques adaptées aux compétences des apprenants, basées sur une démarche inductive liée à l'utilisation de corpus (*data-driven learning*).

Mots-clés : locutions à verbe support, linguistique de corpus, enseignement/apprentissage, FLE, moyens d'enseignement

Revising pedagogical manuals and reference frames in the light of written corpora: the case of light verb constructions for learners of French as a foreign language of levels A1 and A2

Abstract

This article aims to explore ways for teaching and learning light verb constructions in FFL class for beginner learners (levels A1 and A2). Starting from the observation of their incomplete representation in the manuals and the reference frames, we proceed, by the use of the tools of the corpus linguistics, to a selection of the constructions to present in relation to the fields of action of the reference frames for these levels (frequency and affinity criteria) to better meet the needs of learners. We then describe their use in written texts, particularly in terms of complementation and modification. Finally, we offer didactic activities adapted to the skills of learners, based on an inductive approach related to the use of corpora (*data-driven learning*).

Keywords: light verb constructions, corpus linguistics, learning and teaching, FFL, teaching material

Introduction

Bien que les locutions à verbe support (désormais LVS) aient donné lieu à de nombreuses études de la part des linguistes (voir notamment G. Gross, 1989, 1996 ; M. Gross, 1988, 1990, 1993, 1998 ou Ibrahim, 2002), elles sont encore souvent considérées comme « exotiques » par les didacticiens et enseignants, et réservées dans les représentations de ceux-ci à des apprenants avancés. La place qui leur est consacrée dans les moyens d'enseignement est par conséquent généralement très limitée.

Ces carences posent d'autant plus de problèmes que les LVS sont très courantes en français, comme en témoignent les locutions *avoir besoin de*, *faire peur à*, etc. Les apprenants se trouvent donc très rapidement dans des situations qui les obligent à les comprendre ou même à les employer, sans avoir au préalable été sensibilisés à ce sujet dans leurs cours de langue. C'est aux apprenants débutants (niveaux A1 et A2) que nous intéresserons plus spécifiquement ici.

Le présent article a pour but d'explorer des pistes pour l'enseignement des LVS. Son ancrage théorique et méthodologique est celui de la linguistique de corpus, qui met à disposition des outils conceptuels pour étudier les usages des phénomènes langagiers. Pour ce faire, nous nous référons au modèle à intersections encadrées de Kamber (2002 : 216), fondé sur la notion de prototype. À côté d'un critère obligatoire (le rôle d'actualisateur du verbe support), on y trouve trois critères facultatifs (« l'élément nominal est un dérivé verbal », « la locution comporte un verbe de mouvement ou d'état » et « la locution comporte un groupe prépositionnel ») dont l'intersection contient les locutions prototypiques. Le choix des LVS se base sur deux facteurs : leur fréquence d'une part, l'affinité entre leurs constituants d'autre part. Sachant qu'il n'existe pas un patron unique pour toutes les LVS, nous étudierons les structures de chacune en tenant compte de leurs valences interne (modificateurs) et externe (complémentation). Le but recherché est de donner des pistes pour un enseignement de type *data-driven learning* (DDL).

1. Les LVS dans les moyens d'enseignement

Cette partie a pour objectif de décrire comment les LVS sont présentées dans les manuels de FLE et dans quelle mesure elles sont thématiques dans ces ouvrages. Pour ce faire, nous nous intéresserons d'abord aux manuels de FLE, puis nous examinerons le traitement de ce sujet dans quelques ouvrages de référence.

1.1. Les manuels

Nous avons consulté à la fois des méthodes et des manuels de grammaire et de vocabulaire. Les méthodes sont destinées à entraîner toutes les compétences (compréhension orale et écrite, production orale et écrite) et présentent des activités variées (dialogues, textes, exercices, etc.). Les manuels de grammaire et de vocabulaire permettent quant à eux de tenir compte du caractère « hybride » des LVS, tel qu'il se manifeste dans l'approche du lexique-grammaire de Harris (1964).

Nous avons opté pour un choix de manuels variés selon les auteurs, les maisons d'édition et les années de parution. Ils sont dédiés aux niveaux débutants (A1 et A2), avec quatre titres pour chaque type¹. Un total de 565 LVS a été recensé dans les trois types de manuels, dont 46% dans les manuels de vocabulaire, 30% dans les méthodes et 24% dans les manuels de grammaire.

Les verbes supports présents dans ces 565 locutions sont les suivants, par ordre alphabétique : *avoir*, *donner*, *être*, *faire*, *garder*, *mettre*, *passer*, *prendre* et *rendre*. Parmi ceux-ci, ce sont *faire* (51%), *avoir* (16%) et *être* (11%) qui sont utilisés le plus fréquemment.

En résumé, on constate à la fois une présence importante des LVS dans les manuels de FLE et un manque complet de thématisation du phénomène, difficilement détectable dans la masse des données.

1.2. Les ouvrages de référence

On peut se demander si l'absence de thématisation des LVS dans les manuels de FLE est liée à leur représentation dans les ouvrages de référence, notamment le *CECRL* et les référentiels. Dans cette étude, nous avons étudié les référentiels des niveaux A1.1, A1 et A2. A l'instar des manuels, aucun de ces ouvrages ne thématise les LVS, même si on en trouve 42 au total dans les listes détaillées comportant des mots et des constructions à apprendre (désormais « liste d'unités lexicales ») et que leur nombre augmente au fur et à mesure qu'on avance dans les niveaux (A1.1 : 4 ; A1 : 9 ; A2 : 29). Les verbes supports les plus courants dans ces ouvrages sont *faire* (33%), *avoir* (24%) et *être* (17%).

2. Recherche empirique

Nous optons ici pour l'usage authentique du langage en utilisant les outils de la linguistique de corpus. Le choix des verbes supports et des LVS se fait à l'aide des corpus *Les voisins de Le Monde*² (VM), *Corpus français Leipzig*³ (CFL) et *Emolex*⁴ ;

l'analyse des constructions se fonde, elle, sur les données récoltées dans le corpus *Emolex*.

2.1. Première étape : choix des verbes

La liste de plus de 80 verbes supports proposée par Ibrahim (2000 : 89) constitue le point de départ de cette étape. Elle est ensuite restreinte à l'aide du critère de fréquence⁵, ainsi que par la consultation des référentiels. Seuls les verbes très fréquents qui apparaissent également dans les référentiels A1 et/ou A2 ont été sélectionnés : *adresser, avancer, avoir, connaître, dire, donner, entrer, être, faire, garder, jouer, mettre, monter, passer, payer, porter, pousser, prendre, présenter, recevoir, rendre, sortir, tenir, tirer, trouver*.

La question est maintenant de savoir si ces verbes sont aussi fréquents en tant que verbes supports. CFL ainsi que VM et *Emolex* apporteront des éléments de réponse. Pour chaque verbe, 500 occurrences sélectionnées aléatoirement dans CFL ont été analysées, ce qui a permis de garder les 10 suivants : *avoir, donner, faire, garder, mettre, porter, prendre, rendre, tenir* et *tirer*. La consultation de VM et *Emolex* permet de procéder à un choix définitif, comme le montre le schéma 1 :

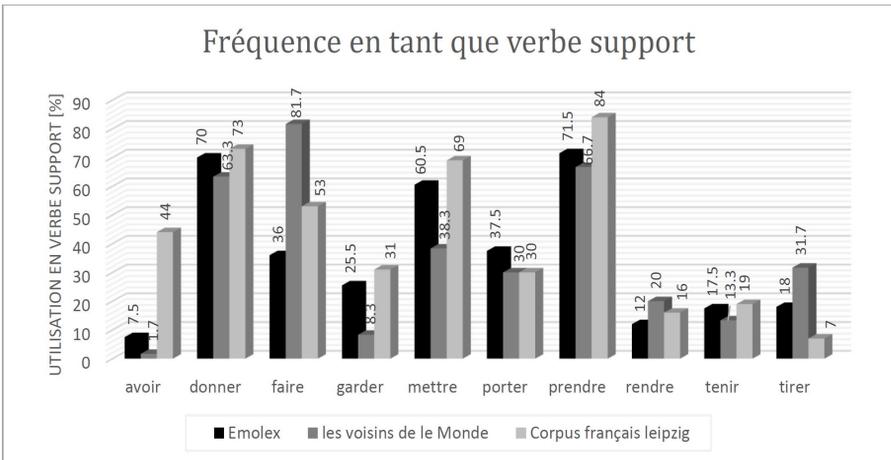


Schéma 1 : Fréquence en tant que verbe support (Emolex, VM et CFL)

Comme on le voit, l'utilisation des différents verbes en tant que verbes supports diffère considérablement d'un cas à l'autre. Ainsi, alors que *rendre* et *tenir* ne sont verbes supports que dans 20% des occurrences au maximum, *prendre* et *donner* présentent des taux d'utilisation comme verbes supports beaucoup plus importants. Ce sont donc ces deux derniers verbes qui ont été sélectionnés pour la deuxième étape de cette étude.

2.2. Deuxième étape : sélection des LVS

Dans cette étude, trois locutions par verbe seront analysées. Pour chaque verbe, les éléments nominaux présents dans les trois corpus susmentionnés ont été gardés. Le tableau 1 livre la synthèse des résultats (les substantifs sont triés par ordre alphabétique).

Verbe support	Élément nominal
Donner	alerte, avis, coup, envie, impression, lieu, naissance, ordre, parole, raison, réponse
Prendre	charge, compte, conscience, contact, décision, habitude, mesure(s), part, place, retard, risque, soin, temps

Tableau 1 : Éléments nominaux communs (Emolex, VM et CFL)

Une recherche de l'élément nominal dans *CFL* et une recherche combinée de l'élément nominal et du verbe support dans *Emolex* permettent de mettre en lumière les LVS les plus fréquentes : *donner naissance à*, *donner l'impression de/que* et *donner raison à* ; *prendre connaissance de*, *prendre (une) décision* et *prendre en charge*.

3. Analyse

Dans cette partie, nous analyserons les LVS sélectionnées en fonction des critères de fréquence et d'affinité, importants pour l'enseignement des langues étrangères. Cette analyse détaillée se fondera à chaque fois sur 200 occurrences sélectionnées aléatoirement.

3.1. *Donner naissance à*

Donner naissance à est une locution largement figée dans la mesure où elle apparaît sans modifieur dans 96% des cas. Ses sujets sont avant tout des noms abstraits, mais aussi collectifs et humains. Tous ses compléments sont du type groupe nominal, et les catégories sémantiques les plus fréquentes sont les humains, animés, collectifs et abstraits.

La présence de modifieurs - du verbe uniquement - reste marginale ; parmi toutes les occurrences analysées, une seule fois comporte une « modification d'un procès-verbal » (Riegel et al., 2009 : 651) : *peu à peu*.

Les informations générales concernant cette locution se trouvent dans le tableau 2.

Locution	Sujet	Complément	Diathèse
<i>donner naissance à</i>	commun 91% : abstrait 54% humain 18% collectif 17% animé 2% propre 9%	indirect (à) : groupe nominal : humain 31% collectif 26% abstrait 19% animé 12% concret 12%	active 99%

Tableau 2 : Bilan de l'analyse - Donner naissance à

En tenant compte des éléments ci-dessus, nous pouvons proposer les exemples prototypiques suivants pour enseigner cette locution dans une classe de langue :

- (1) **Leur fusion** a donné naissance à la première compagnie aérienne d'Amérique du Nord.
- (2) **Cette société** a donné naissance à de nouvelles consultations parentales.
- (3) Mais **la femme** a donné naissance à une fille, non à un prince.

3.2. Prendre en charge

Prendre en charge est une locution avec un fort degré de figement (inchangée dans 92% des occurrences) qui, malgré son attirance pour le complément direct du type groupe nominal, peut dans de rares cas (6%) être employée sans complément. Les trois constructions suivantes sont les plus fréquentes dans les données récoltées :

1. Un sujet humain prend en charge un complément direct abstrait :
(4) **Elle** ne prend pas en charge *leur équilibre psychologique*.
2. Un sujet humain prend en charge un complément direct humain :
(5) *La sexagénaire* a été prise en charge par **les pompiers**.
3. Un sujet collectif prend en charge un complément direct abstrait :
(6) **L'État** allait prendre en charge *tout ou une partie des investissements nécessaires*.

Les modifieurs du nom sont absents et on n'observe que dans neuf occurrences l'usage de modifieurs du verbe, parmi lesquels *mieux*, avec quatre occurrences, est le plus fréquent.

Le tableau 3 résume les éléments les plus importants relatifs à *prendre en charge*.

Locution	Sujet	Complément	Diathèse
<i>prendre en charge</i>	commun 93% : humain 46% collectif 35% propre 7%	direct 94% : groupe nominal : abstrait 41% humain 39% concret 8% collectif 6% sans 6%	active 71% passive 29%

Tableau 3 : Bilan de l'analyse - Prendre en charge

Au vu de ce qui précède, les exemples suivants peuvent être considérés comme prototypiques :

- (7) L'**ex-patron** de Faurecia prend en charge *la direction des programmes*.
- (8) **Les pompiers** *les* [= les victimes] ont pris en charge.
- (9) L'**État** doit prendre en charge *les dépenses* de sécurisation de ce site de moyenne montagne en cas d'incendie.

3.3. Donner raison à

Les constructions avec le verbe support *donner* et le nom prédicatif *raison* peuvent être employées avec un article zéro, indéfini ou défini, et avec ou sans compléments. Malgré cela, la locution *donner raison à* est largement utilisée telle quelle (89% des occurrences).

Cette locution a une attirance pour les noms humains, abstraits ou collectifs en position sujet et les noms humains en tant que complément. Tous les compléments sont du type groupe nominal. Les exemples ci-dessous illustrent les utilisations de cette locution :

1. Un sujet humain donne raison à un complément indirect humain :
(10) **Bernard Kouchner** a-t-il donné raison à M. Bayrou de vouloir dépasser les clivages droite-gauche ?
2. Un sujet collectif donne raison à un complément indirect humain :
(11) **Le tribunal** a donné raison *au préfet*.
3. Un sujet abstrait donne raison à un complément indirect humain :
(12) **L'histoire** donnera raison *aux rares intellectuels*.

Seules six occurrences présentent des modificateurs du verbe, qui font tous partie de la sous-catégorie « modification d'un procès-verbal » : à nouveau, *effectivement*, *finalement*, *justement*, *réellement* et *totalemment*.

Le tableau 4 résume les points importants relatifs à cette locution.

Locution	Sujet	Complément	Diathèse
<i>donner raison à</i>	commun 93 % : humain 34% abstrait 33% collectif 23% concret 3% propre 7%	indirect (à) : groupe nominal : humain 82% collectif 12% abstrait 6%	active 97% passive 3%

Tableau 4 : Bilan de l'analyse - Donner raison à

En tenant compte de ces informations, les exemples prototypiques de cette locution seront les suivants :

- (13) **Le juge du Conseil d'État** a donné raison *au préfet vendredi*.
- (14) **La cour d'appel** vient de donner raison à cette salariée qui revendiquait aussi une requalification comme cadre.
- (15) **Les résultats d'hier** *lui* donnent raison.

3.4. Donner l'impression de/que

Les deux structures principales comprenant le verbe support *donner* et l'élément nominal *impression* sont *donner l'impression de* (61%) et *donner l'impression que* (27%). Il existe également des variantes avec un déterminant défini, indéfini ou démonstratif. Dans de rares cas, on trouve une forme pronominale ou une passivation.

La LVS a obligatoirement besoin d'un modifieur du nom, qui peut être de différents types. Ainsi, la locution avec déterminant défini peut comprendre soit la préposition *de* et un infinitif, soit le subordonnant *que* et une complétive, alors que celle avec l'article indéfini comporte toujours un modifieur du type groupe nominal, facultativement accompagné d'un adjectif :

- (16) *Substitute* donne **une grande impression d'isolement, de solitude, voire de méfiance**.

Les sujets les plus fréquents sont des noms humains, abstraits et collectifs, et les constructions les plus courantes sont les suivantes :

1. Un sujet humain donne l'impression *de* + infinitif :
(17) Il donnait l'impression *de tout savoir* et *de se promener nonchalamment dans l'existence en ignorant l'angoisse*.
2. Un sujet collectif donne l'impression *de* + infinitif :
(18) Mais, aujourd'hui, **l'entreprise** ne donne pas l'impression *de pouvoir s'imposer*.

3. Un sujet abstrait donne l'impression *de* + infinitif :

(19) **Les explications** donnent l'impression *d'être un peu moins bête en éteignant sa télé*.

4. Un sujet humain donne l'impression *que* + subordonnée complétive :

(20) Ils donnent l'impression *que les problèmes se règlent parce qu'ils battent tambour*.

Dans cette locution, l'attirance pour les compléments indirects, toujours introduits par la préposition *à* et de nature humaine, est faible (7%).

Partout alentour, des distributeurs automatiques judicieusement placés donnaient **aux visiteurs** l'impression de Paradis.

Alors que les modifieurs du nom sont obligatoires, ceux du verbe restent limités (10%). Ils sont employés avec *donner l'impression de* et *donner l'impression que* et se divisent en trois sous-catégories : « modification d'un rapport de caractérisation », « modification d'un procès-verbal » et « indication du degré » ; les plus fréquents sont *actuellement* et *également*.

Le tableau 5 récapitule les éléments importants en lien avec les deux formes de la locution analysée.

Locution	Sujet	Complément	Diathèse	Modifieur
donner l'impression de / que (à)	commun 83% : humain 40% abstrait 24% collectif 10% concret 9% propre 17%	sans 93% indirect (à) 7% : groupe nominal : humain 7%	active 97%	de + inf. 61% que + sub. 27% GN 10% GN + adj. 2%

Tableau 5 : Bilan de l'analyse - Donner l'impression de/que

Les exemples suivants illustrent les emplois typiques de la locution :

(22) **Accomplir ce geste** suffisait à donner l'impression *de revêtir l'uniforme de « ceux qui savent »*.

(23) **Le chef de l'État** a donné l'impression *de perdre le fil conducteur de son action*.

(24) **Ces dirigeants** donnent l'impression *que les problèmes se règlent parce qu'ils battent tambour*.

3.5. (Faire) prendre conscience de/que

La LVS *prendre conscience* présente des usages variés ; elle peut être suivie de compléments différents ou être précédée de l’auxiliaire causatif *faire* (12% des cas).

La locution régit obligatoirement au moins un complément indirect : soit sous forme de subordonnée complétive introduite par *que* (65%), soit sous forme de groupe nominal abstrait - exprimant un problème - précédé de la préposition *de* (35%). En outre, dans les utilisations avec le causatif *faire*, la préposition *à* (7%) introduit facultativement un complément indirect du type groupe nominal humain.

Prendre conscience de/que privilégie très largement les sujets humains, tandis que *faire prendre conscience de/que* attire des sujets abstraits dans la moitié des cas.

Dans cette locution, les modifieurs du nom sont absents. Les modifieurs du verbe, quant à eux, n’occupent qu’une place marginale et couvrent les domaines « modification d’un procès-verbal » et « modification d’un rapport de caractérisation ». *Soudain, subitement* et *tardivement* font partie des modifieurs les plus fréquents.

Le schéma 2 présente, de manière comparative, les informations les importantes sur le fonctionnement de cette LVS.

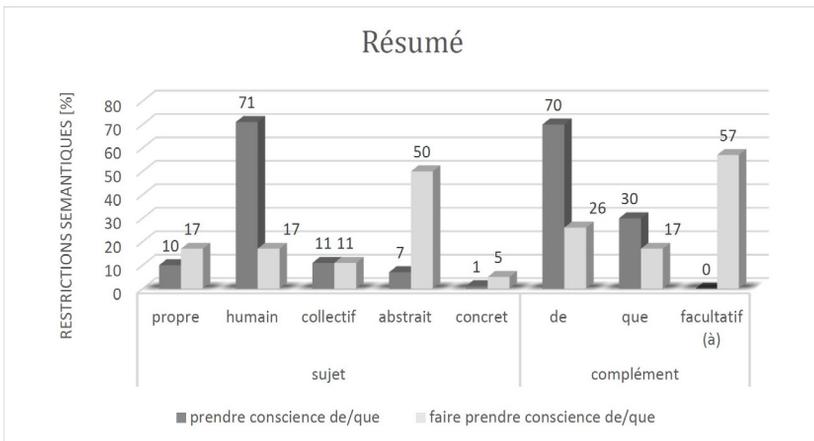


Schéma 2 : Bilan de l’analyse - Prendre conscience de/que et faire prendre conscience de/que

En prenant en considération les éléments ci-dessus, nous pouvons proposer les exemples prototypiques suivants pour cette locution :

- (25) On prend conscience *de la pensée systématisée de Geert Wilders*.
- (26) Depuis quelques mois, l'État a pris conscience *du problème* et a chargé les préfets d'être très actifs en matière de police de l'eau et pour inciter les maires à se mettre en conformité.
- (27) Il est important que **les joueurs** prennent conscience *que c'est en ne jouant pas qu'on se fragilise*.
- (28) **Le silence** avait fait prendre conscience *aux invités de la stupidité sans égale de l'histoire que leur narrait le barbu*.

3.6. Prendre une/des/la/les décision(s)

La locution comportant le verbe support *prendre* et le nom prédicatif *décision* peut présenter des déterminants différents : défini, indéfini, possessif ou démonstratif (singulier et pluriel). Elle apparaît au passif dans 49% des cas.

Les sujets les plus fréquents de la diathèse active sont des humains et des noms de lieu ; ces derniers, employés de manière métonymique, peuvent être considérés comme des termes collectifs. Bien que la diathèse passive soit fréquente (49%), l'usage du complément d'agent se fait relativement faible (10%) et il se divise en noms collectifs (5%), propres (3%) et humains (2%).

De manière générale, cette locution n'attire pas de compléments ; dans 2% des cas seulement, un complément indirect est introduit par la préposition *sur* (*prendre une décision sur un objet*).

Cette locution comporte deux types de modificateurs du nom : des adjectifs et des infinitifs. Ces derniers sont précédés de la préposition *de* et impliquent majoritairement le déterminant défini *la* :

- (29) Nous *avons* simplement pris *la* décision **de vivre ensemble**, c'est tout.

Les adjectifs, quant à eux, sont utilisés avec le déterminant défini ou indéfini :

- (30) Le nouveau directeur a pris *des* décisions **radicales**.

Seules trois occurrences sur les 200 étudiées présentent des modificateurs du verbe, qui appartiennent tous à la sous-catégorie « modification d'un procès-verbal ».

Le schéma 3 résume les informations importantes.

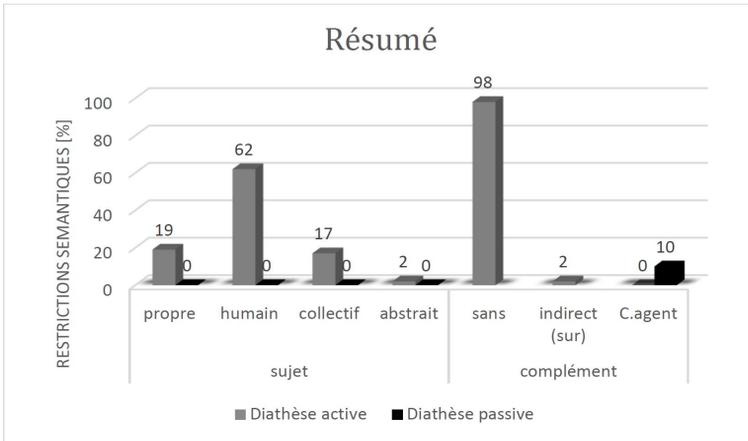


Schéma 3 : Bilan de l'analyse - Prendre une/des/la/les décision(s) – actif et passif

Les exemples suivants illustrent les utilisations typiques :

- (31) Elle se laisse faire, fragile pour la première fois. - *J'ai pris une décision*, dit-il.
- (32) **Le comité directeur** de la fédération française sera ensuite amené à *prendre une décision*.
- (33) *Des décisions cruciales étaient prises* dans les bureaux et amphithéâtres de la Commission avant d'être appliquées à tous, sans délai.

4. Propositions didactiques

Les présentes activités didactiques, fondées sur les résultats de notre recherche empirique, ont pour objectif d'amener l'apprenant à faire des recherches par lui-même, dans l'optique d'un enseignement/apprentissage dans lequel il est le chercheur (Boulton, Tyne, 2014), le rôle de l'enseignant se cantonnant à celui de guide ou de soutien.

4.1. Niveau A1

Les apprenants de niveau A1 n'ayant acquis que les compétences de base en français, ils ont surtout besoin d'exercices de sensibilisation à ce sujet. Pour ce faire, des exemples prototypiques leur sont présentés, dans lesquels ils doivent

d'abord trouver les verbes, puis les substantifs qui les suivent. Pour simplifier la tâche de l'apprenant, tous les éléments facultatifs susceptibles de perturber la compréhension de la phrase ont été supprimés.

Lisez les phrases.

- a. Soulignez les verbes.
- b. Quels sont les noms qui viennent après chaque verbe ? Encadrez-les.
 1. Mais la femme a donné naissance à une fille.
 2. Le tribunal a donné raison à un chômeur.
 3. Il prend en charge des patients.
 4. Il donnait l'impression de tout savoir.
 5. J'ai pris une décision.
 6. L'État a pris conscience du problème.

En effectuant ces opérations, les apprenants repèrent les éléments de base des LVS : *donner naissance*, *donner raison*, etc. Il sera temps alors d'aborder la question des compléments de ces unités : y a-t-il des compléments ? Si oui, sont-ils précédés ou non d'une préposition ?

De cette manière, les apprenants auront accès aux LVS complètes : *donner naissance à*, *donner raison à*, etc.

4.2. Niveau A2

Les activités destinées à un niveau A2 se déroulent en deux phases : d'abord les apprenants travaillent sur des phrases sélectionnées dans des corpus par l'enseignant, et dans un second temps ils effectuent les recherches eux-mêmes.

A. Décider

- a. Lisez les phrases. Soulignez le verbe *décider*, puis entourez les sujets et les compléments de chaque phrase.
 1. Le président a décidé de supprimer le budget.
 2. Elle a décidé de faire de sa page personnelle un site officiel.
 3. Un juge a décidé de prolonger leur garde à vue.
 4. Il décide de partir à l'étranger.
 5. Elles décident d'étudier la médecine.
 6. J'ai décidé d'accepter le poste de ministre d'Etat.
 - b. Tous les sujets sont
- des êtres humains - des choses, des objets

c. Choisissez la bonne réponse.

- J'ai décidé à ne pas manger. - J'ai décidé de ne pas manger.

d. Écrivez une phrase avec le verbe *décider*.

.....

e. Trouvez 3 phrases avec le verbe *décider* sur *Google*.

.....

.....

.....

Durant cette première phase, les apprenants étudient ainsi la construction du verbe simple *décider*, quasi-synonyme de la locution *prendre une/des décision(s)*, à l'aide de phrases simplifiées tirées du corpus *Lextutor*⁶. Puis, une fois les régularités de la complémentation saisies, ils construisent une phrase avec ce verbe. Enfin, pour « vérifier » leur réponse, ils effectuent une recherche sur Google. Une discussion en classe s'ensuit pour s'assurer que tous les apprenants ont intégré l'emploi du verbe.

B. Prendre une décision

a. Lisez les phrases. Soulignez le nom décision(s). Entourez le verbe qui est avant ce nom.

- 1. Il faut prendre des décisions très dures.
- 2. Annabel avait détesté prendre une décision importante.
- 3. Nous devons oser prendre des décisions fatales.
- 4. Il n'a pris aucune décision.
- 5. Nous ne prendrons pas de décision avant avril.

b. Lisez une deuxième fois toutes les phrases. Quelle combinaison « verbe - nom » est répétée dans toutes les phrases ?

.....

c. À votre avis, quelle est la signification de *prendre une/des décision(s)*.

.....

d. Trouvez 4 exemples de cette expression sur *Google*.

.....

.....

.....
.....
e. Comparez *décider* avec *prendre une/des décision(s)*. Quelles sont les ressemblances ?

.....
Quelles sont les différences ?

.....
f. Cherchez cette expression sur le site de *Linguee* et choisissez comme deuxième langue votre langue maternelle ou une langue que vous parlez bien.

Lisez les phrases. Comment traduisez-vous cette expression dans votre langue ?
Avec un seul verbe ou avec un verbe et un nom ?

.....
Si c'est avec un verbe et un nom, quel verbe utilisez-vous dans votre langue ?

.....
Dans un second temps, on entame l'analyse de la locution *prendre une/des décision(s)*. D'abord, les apprenants sont rendus attentifs à la structure de cette locution par des phrases tirées du corpus *Emolex*. Puis ils procèdent à la relecture des phrases et mènent une discussion permettant de cerner la signification de la locution. Ensuite, ils vérifient individuellement s'ils ont bien compris à l'aide d'une recherche sur Google. Pour faire le lien entre leur langue première et le français, ils mènent aussi une recherche sur un corpus parallèle comme *Linguee*⁷. Enfin, ils produisent des phrases, ce qui leur permet d'utiliser la locution étudiée et de montrer à l'enseignant qu'ils en ont compris les propriétés.

Conclusion

L'objectif principal de cet article était d'illustrer l'intérêt d'enseigner des LVS aux apprenants débutants. La difficulté de l'enseignement/apprentissage des LVS est liée au fait qu'il n'existe pas un patron pour toutes les locutions et qu'elles ont chacune leur(s) structure(s) qui peu(ven)t être plus ou moins figée(s). Ainsi, les LVS *donner naissance à* et *donner raison à* ont une structure quasi-figée, tandis que *prendre une décision* et sa forme passive peuvent avoir plusieurs structures possibles.

En s'appuyant sur les résultats récoltés dans les corpus, il est possible d'accéder à des informations à la fois qualitatives et quantitatives qui permettent de mettre en évidence des régularités de fonctionnement des LVS étudiées, et de proposer des exercices adaptés.

Bibliographie

- Beacco, J.-C., Porquier, R. 2007. *Niveau A1 pour le français. Un référentiel*. Paris : Didier.
- Beacco, J.-C. et al. 2005. *Niveau A1.1 pour le français. Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*. Paris : Didier.
- Beacco, J.-C. et al. 2008. *Niveau A2 pour le français. Un référentiel*. Paris : Didier.
- Boulton, A., Tyne, H. 2014. *Des documents authentiques aux corpus, démarches pour l'apprentissage des langues*. Paris: Didier.
- Conseil de l'Europe. 2005. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Gross, G. 1989. *Les constructions converses du français*. Genève-Paris : Droz.
- Gross, G. 1996. *Les expressions figées en français, noms composés et autres locutions*. Paris : Ophrys.
- Gross, M. 1988. « Les limites de la phrase figée ». *Langages*, n° 90, p. 7-22.
- Gross, M. 1990. « Sur la notion harrissienne de transformation et son application au français ». *Langages*, n° 99, p. 3956.
- Gross, M. 1993. « Les phrases figées en français ». *L'information grammaticale*, n° 59, p.36-41.
- Gross, M. 1998. La fonction sémantique des verbes supports. *Travaux de Linguistique, Revue internationale de linguistique française*, n° 37, p. 25-46.
- Harris, Z. S. 1964. Elementary transformations. *Papers in structural and Transformational Linguistics*, (Réimprimé 1970) (pp. 482-537). Dordrecht: Reidel.
- Ibrahim, A. H. 2000. Une classification des verbes en six classes asymétriques hiérarchisées. *Syntaxe et Sémantique 2, Sémantique du lexique verbal*, p. 81-97.
- Ibrahim, A. H. 2002. Maurice Gross : une refondation de la linguistique au crible de l'analyse automatique. *Actes de la 9^{ème} Conférence Annuelle sur le Traitement Automatique des Langues Naturelles*.
- Kamber, A. 2002. « Les verbes supports en allemand et en français : le cas de *prendre* vs *nehmen* ». *SCOLIA*, n° 14, p. 201-221.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R. 2009. *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.

Notes

1. Méthodes : *Reflets 1* (1999) ; *Écho 1* (2008) ; *Vite et bien 1* (2009) ; *Alter Ego + A1*(2012), *Alter Ego + A2* (2012). Manuels de vocabulaire : *Exercices de vocabulaire en contexte : niveau débutant* (2005) ; *Vocabulaire en dialogue : niveau débutant* (2007) ; *100% FLE Vocabulaire essentiel : niveaux A1, A2* (2016) ; *Vocabulaire progressif du français : niveau débutant* (2010). Manuels de grammaire : *Exercices de grammaire en contexte : niveau débutant* (2000) ; *Grammaire progressive du français : niveau débutant* (2004) ; *Grammaire en dialogue : niveau débutant* (2005) ; *100% FLE Grammaire essentielle du français : niveaux A1/A2* (2015).
2. <http://redac.univ-tlse2.fr/voisinsdelemonde/>

3. http://corpora.uni-leipzig.de/fr?corpusId=fra_mixed_2012
4. <http://phraseotext.u-grenoble3.fr/emoBase/>
5. Pour déterminer la fréquence des verbes présentés par Ibrahim, trois outils différents ont été utilisés : *CFL*, la liste de fréquence des 1000 mots les plus fréquents de *Lextutor* et *A Frequency Dictionary of French* (Lonsdale & Le Bras, 2009).
6. <https://www.lexutor.ca/conc/fr/>
7. <https://www.linguee.fr/>