

# L'usage exclusif de l'API dans l'enseignement et l'apprentissage de la morphologie verbale en FLE: un défi insurmontable?

**Christian SURCOUF & Anick GIROUD**

École de français langue étrangère, Faculté des lettres

Université de Lausanne

Lausanne, Suisse

christian.surcouf@unil.ch; anick.giroud@unil.ch

French verb morphology can be a real challenge for learners as well as for teachers of French as a foreign language. Since part of the complexity comes from the use of orthography in traditional descriptions, we wrote a new conjugation booklet exclusively based on phonetic transcription. This booklet was experimentally used in a class of 30 A2 level students during 11 weeks. In the first part of this article, we review some of the issues related to the use of orthography in the description of French verb morphology. We show how French spelling might hinder learners' understanding of the regularities of morphological patterns, thus justifying our approach. In the second part, we discuss some of the results of our experimentation of this approach and present students' overall impression, collected through a questionnaire.

## **Keywords:**

French verb morphology, description challenges, orthographic complexity, IPA, teaching French as a foreign language

## **1. Introduction**

En 1925, Meillet (1925: 113) relevait "un grand effort pour renouveler et moderniser l'enseignement du français qui n'avait pendant tout un siècle presque pas subi l'action des recherches et des découvertes des linguistes". Il déplorait cependant, que "malgré leurs mérites, ces [nouvelles] grammaires montrent combien il reste à faire; la théorie y manque souvent de fermeté, de rigueur, et les formules de précision". La situation aurait-elle évolué? Septante ans plus tard, évoquant la question de la conjugaison, Germain & Séguin (1998: 10) mentionnent l'émergence de plusieurs propositions de description issues de la linguistique dont "aucune n'a réussi à passer la rampe, l'habitude de la description dite à juste titre traditionnelle de la conjugaison étant devenue, chez les usagers scolarisés, une seconde nature, au point qu'il leur semble inconcevable de la changer".

La connaissance de la morphologie verbale s'avère pourtant incontournable en FLE: une forme conjuguée apparaissant à peu près toutes les trois secondes<sup>1</sup> – soit une fréquence supérieure à 1000 fois par heure ("un mot sur quatre ou cinq est un verbe en français" selon Catach *et al.* 2010: 227). Pour l'apprenant de FLE, le problème essentiel réside dans le nombre important de formes à mémoriser pour chaque verbe, les plus fréquents présentant de surcroît le plus de variations (voir les proportions présentées par Herschensohn 1993: 109 note 9). Une telle complexité pose problème aux apprenants. Dès lors, dans la lignée des recherches

---

<sup>1</sup> Estimation basée sur l'analyse manuelle d'un entretien de 29' sur France Culture et d'une conversation en famille de 28' (Gatti 2008) (soit 1184 formes conjuguées en 3485").

en linguistique (voir par ex. Csécsy 1968; Dubois 1967: 56-79; Kilani-Schoch & Dressler 2005; Le Goffic 1997; Pinchon & Couté 1981; Pouradier Duteil 1997), nous avons conçu un manuel<sup>2</sup> comprenant 47 modèles de verbes présentés *exclusivement* à l'aide de la transcription phonétique, permettant de visualiser instantanément le nombre de radicaux et leur articulation avec les désinences.

Dans cet article, la première partie donnera un aperçu de certains choix linguistiques et didactiques ayant guidé la conception de ce manuel tandis que la seconde abordera la mise en œuvre d'une expérimentation pédagogique dans des classes de FLE de niveau A2 ayant ou non recouru au manuel en question.

Afin d'identifier l'origine des savoirs expliqués dans les manuels de conjugaison et de grammaire de FLE ou de français langue maternelle (FLM), retraçons le cheminement possible de l'élaboration des connaissances sur la langue.

## **2. De la description de la langue à sa présentation didactique: esquisse d'un cheminement**

Si l'on admet avec Germain & Séguin (1998: 86) qu'"une grammaire linguistique vise d'abord et avant tout à décrire, et donc à expliquer la connaissance, alors qu'une grammaire pédagogique vise plutôt à la diffuser, en tenant compte du sujet apprenant", quelle relation ces deux types de connaissances entretiendraient-ils? Comme le sous-entend à lui seul le terme de "linguistique appliquée"<sup>3</sup>, une dépendance semble exister entre un amont, où sont produites les connaissances linguistiques, et un aval, où elles seraient réinvesties en didactique. En effet, "la description des langues [...] est l'affaire des linguistes proprement dits, qui produisent des théories qui aident à mettre ces descriptions en ordre et à donner des modèles" (Cuq & Gruca 2005: 386). La figure 1 ci-dessous offre une représentation schématique possible de la circulation et de la mutation éventuelle de telles connaissances.

---

<sup>2</sup> Livret de 150 pages, composé de tableaux en couleurs, et d'un index des 600 verbes les plus fréquents.

<sup>3</sup> Même si ce terme est parfois récusé en France au profit de "didactique des langues" (voir Cuq 2003: 70-71).

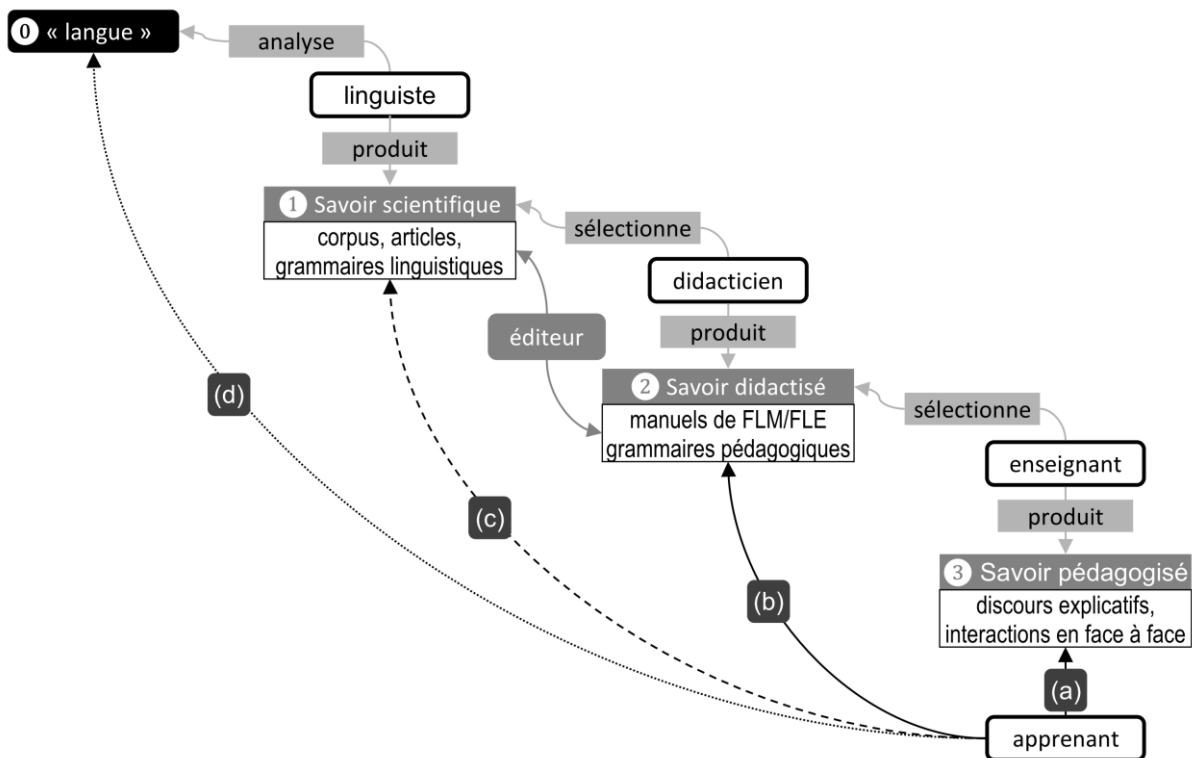


Figure 1 – Les types de savoirs à la disposition théorique de l'apprenant lors d'un apprentissage guidé

En apprentissage guidé et selon l'environnement dans lequel il se trouve, l'apprenant (en bas à droite) peut théoriquement accéder à la langue-cible (0) et aux diverses connaissances (plus particulièrement 2 et 3) auxquelles elle a donné lieu. En milieu hétéroglotte, l'essentiel du savoir disponible est constitué par 2 et 3. Dans le cas de la conjugaison, l'apprenant pourra avoir accès en 2 à des présentations comme les suivantes, respectivement extraites du *Bescherelle*, de la *Conjugaison Progressive du Français*, de la *Grammaire utile du français*, et d'*Ici 1*:

| I  | II  | III   | IV  |
|--|---|---|---|
| je <b>sens</b><br>tu sens<br>il sent<br>nous <b>sentons</b><br>vous <b>sentez</b><br>ils sentent | je pars<br>tu pars<br>il/elle/on part<br>nous partons<br>vous partez<br>ils/elles partent | je dor s<br>tu dor s<br>il dor t<br>nous dorm ons<br>vous dorm ez<br>ils dorm ent | Je sors<br>Tu sors<br>Il/Elle/On sort<br>Ils/Elles sortent<br>Nous sortons<br>Vous sortez |

(Arrivé 2006: 26)      (Grand-Clément 2013: 30)      (Bérard & Lavenne 1991: 265)      (Abry *et al.* 2008: 105)

Extrait 1 - Présentations de verbes à deux radicaux au Présent

Conformément à la tradition, ces quatre exemples de présentation recourent exclusivement à l'orthographe, sans l'apport d'une transcription phonétique au sein même du tableau. En dépit de ce point commun, les choix de chacun des auteurs s'inspirent de descriptions linguistiques ou grammaticales différentes (1). En témoigne l'ordre des personnes, conventionnel dans I, II, et III, regroupant 1, 2, 3 et

6<sup>4</sup> en IV, présentation la plus novatrice, coloriant de surcroît chaque radical orthographique (*sor-* et *sort-*), tout en signalant le second en gras. À cette première diversité, en apprentissage guidé, se greffera le discours explicatif de l'enseignant en ③.

Quoi qu'il en soit, comme l'illustrent les exemples I à IV, à elle seule la morphologie verbale de l'objet-langue en ① peut – en fonction d'options épistémologiques et linguistiques souvent peu argumentées (voir Germain & Séguin 1995: 56-58) – déboucher sur "un foisonnement remarquable de descriptions différentes" (Gaatone 2001: 213) en ①, reformulées à des fins didactiques en ②, et accompagnées en ③ d'un discours pédagogique plus ou moins en adéquation avec les modèles originels en ① et ②. Dès lors, en raison de la diversité des acteurs intervenant sur l'ensemble de ce processus d'élaboration des savoirs sur la langue, il n'est pas étonnant que surgissent des pertes ou des distorsions d'information plus ou moins souhaitables pédagogiquement. La question ultime, toujours énigmatique et délicate, reste bien entendu de savoir comment l'apprenant appréhende ces savoirs didactisés (②) et pédagogisés (③), qu'ils apparaissent sous leur forme écrite ou orale.

Remarquons enfin que, le linguiste, guidé par des préoccupations avant tout scientifiques, ne se soucie guère de la manière dont son savoir pourrait être réinvesti en aval. En ce sens, le didacticien joue en ② un rôle crucial dans la sélection et la reformulation des savoirs issus de ①. Il doit en effet s'efforcer de les rendre clairs et aisément accessibles à la fois pour l'enseignant et l'apprenant. Résumons quelques-unes des divergences entre ① et ② (voir également Germain & Séguin 1998: 86-87):

|     | La description linguistique...   | La description didactique...   |
|-----|--|--|
| (a) | ...est élaborée par des experts pour des experts                           | ...doit être claire et compréhensible, y compris par des débutants     |
| (b) | ...recourt à un métalangage expert inhérent au fonctionnement scientifique | ...ne doit contenir qu'un métalangage minimal et facilement accessible |
| (c) | ...varie selon le cadre théorique  | ...doit, pour un élément donné, être uniforme au sein d'un manuel      |
| (d) | ...vise l'exhaustivité   | ...vise l'efficacité et une forme d'exhaustivité, mais se heurte à (f) |
| (e) | ...doit être prédictive  | ...doit permettre une production langagière efficace                   |
| (f) | ...aspire au consensus scientifique  | ...doit s'adapter au niveau des apprenants                             |

Tableau 1 – Aperçu des divergences entre descriptions linguistique et didactique

Cette comparaison met en évidence une partie de la responsabilité incombant au didacticien lors de la rédaction de matériel destiné à l'enseignement de phénomènes langagiers. Examinons maintenant certains des enjeux de la présentation de la conjugaison.

### 2.1. De la description à la présentation de la conjugaison

Parler de *morphologie* verbale (ou de conjugaison) c'est – au moins implicitement – fonder la description sur la notion de *morphème*. Si la définition d'une telle unité suscite des débats théoriques (voir par ex. Aronoff & Volpe 2006; Fradin 2003:

<sup>4</sup> Les chiffres 1 à 6 présentent les personnes dans l'ordre conventionnel de *je* à *ils*.

29s), dans une discussion à finalité pédagogique, on peut s'accorder sur la définition suivante: "Le morphème est la plus petite unité porteuse de signification qui soit segmentable [...] [c]'est donc une entité linguistique réunissant à la fois un signifiant et un signifié" (Neveu 2004: 196). Le signifiant étant "de nature auditive" (Saussure (de) 1994: 103), toute entreprise de description de la morphologie verbale doit se fonder sur la forme *orale* des verbes (voir Pinchon & Couté 1981: 13), que nous transcrivons exclusivement à l'aide de l'alphabet phonétique international (API). En guise de justification de cette prise de position à contrecourant de la tradition et des pratiques usuelles en FLE, examinons certains des problèmes générés par l'orthographe dans la description de la conjugaison.

### 2.1.1. L'usage de l'orthographe et ses écueils dans la présentation de la conjugaison

En dépit de sa nature orale, la morphologie verbale paraît difficile à présenter dans toute sa complexité sans l'aide de l'écrit; s'ensuit naturellement l'usage emblématique du tableau dans la tradition descriptive de la conjugaison. En français, le recours à l'orthographe comme outil de description est pourtant loin d'aller de soi (voir déjà l'avertissement de Bloomfield 1945: 8). Dubois (1967: 57) rappelle ainsi que l'analyse traditionnelle engendre un biais dans la mesure où "toute variation graphique, qu'elle corresponde ou non à une différence dans la langue parlée, détermine éventuellement l'existence d'un sous-groupe, caractérisé par les variations graphiques" (voir également Blanche-Benveniste 2000: 145).

En dépit de tels avertissements, nombreuses sont les analyses où l'orthographe est utilisée comme fondement de la description, sans que soit problématisée l'articulation – délicate – entre formes orales et écrites. Si, sur la base de leur connaissance approfondie de la langue, le linguiste et le didacticien peuvent rectifier les faiblesses descriptives engendrées par le recours à l'orthographe, la reproduction de telles faiblesses dans la présentation destinée aux apprenants risque de gêner la compréhension.

En premier lieu remarquons que le nombre de cases du tableau traditionnel de présentation de la conjugaison française résulte à priori – en dehors de son inscription dans une tradition latine – de la prise en compte parallèle de deux complexités maximales chacune fournie par au moins a) un temps et b) un verbe. Pour a) la description orthographique du Futur impose la différenciation de six formes *graphiques* (contre trois seulement à l'oral). Pour b) *être* offre la morphologie la plus complexe du français<sup>5</sup>. Cette complexité maximale est alors transférée au paradigme entier de tous les verbes, imposant de remplir l'ensemble des cases avec une forme donnée (voir également Besse & Porquier 1991: 51).

Si l'on s'en tient aux formes globales en excluant le Passé simple et le Subjonctif Imparfait, et si, conformément à la tradition, on considère que chaque temps comporte six cases correspondant aux six personnes, pour l'ensemble des cinq temps simples utilisés à l'oral (Pr, Imp, Fut, Cond, Subj<sup>6</sup>), on obtient 30 cases (6x5).

---

<sup>5</sup> Même *être* présente des homophones homographes entre *je* et *tu* (*étais, serais, sois*).

<sup>6</sup> Respectivement: Présent, Imparfait, Futur, Conditionnel et Subjonctif Présents. Le Passé composé sera noté PC. L'Impératif, la plupart du temps identique au Présent, n'est pas ici pris en compte.

Nous présentons ici un exemple de comparaison du nombre de formes globales écrites et orales<sup>7</sup> par rapport au nombre de cases de la présentation traditionnelle:

| Nombre de: |                             | laver | partir | boire | pouvoir | être |
|------------|-----------------------------|-------|--------|-------|---------|------|
| <b>a</b>   | formes orales différentes   | 12    | 13     | 13    | 16      | 17   |
| <b>b</b>   | formes écrites différentes  | 21    | 23     | 23    | 26      | 27   |
| <b>c</b>   | cases remplies du paradigme | 30    | 30     | 30    | 30      | 30   |

| Taux de complexification (en %): |             |      |      |      |     |     |
|----------------------------------|-------------|------|------|------|-----|-----|
|                                  | de a vers b | +75  | +77  | +77  | +62 | +59 |
|                                  | de b vers c | +43  | +30  | +30  | +15 | +11 |
|                                  | de a vers c | +150 | +130 | +130 | +88 | +76 |

Tableau 2 – Rapport du nombre de formes globales pour les temps simples de cinq verbes

En définitive, même dans la configuration la plus complexe (c'est-à-dire la présentation graphique de la conjugaison d'*être*, injustifiée en morphologie), le principe d'"une forme par case", motivé dans des langues comme le latin, l'espagnol ou l'italien n'a aucune justification en français. En somme, une telle complexification ne fait qu'entraver la compréhension du fonctionnement systémique de la conjugaison.

À ces problèmes globaux s'ajoutent les difficultés dues à l'usage de l'orthographe dans les explications mêmes des manuels de FLE. En effet, tout apprenant de FLE est par définition confronté à une double difficulté: il doit découvrir et le fonctionnement de l'orthographe du français et celui de la morphologie verbale. Aussi, le didacticien doit-il garder à l'esprit que sans la maîtrise du premier – qui nécessite des années de scolarisation chez les francophones natifs –, toute description recourant à l'orthographe constitue par nature un obstacle. Voyons quelques exemples.

L'orthographe génère des sous-groupes, dont la seule justification repose sur des considérations graphiques. Par exemple Boularès & Grand-Clément (2013: 20) déclarent que *commencer* et *manger* sont des "verbes dont le radical se modifie". Le premier en raison de la cédille pour "commençons", et le second en raison du "e" intercalaire dans "mangeons". En d'autres termes, le "radical" se définit par son orthographe et non par ce que réclamerait la définition même de la morphologie: sa dimension orale, qui en l'occurrence permet de regrouper *commencer* et *manger* dans la même catégorie que *parler*, puisque tous ces verbes se construisent sur un radical unique /kɔmãs/, /mãʒ/, /paʁl/ (pour un développement sur la complexification engendrée par cette approche orthographique dans les manuels de conjugaison, voir Surcouf 2011: 100-102). Examinons un autre problème, courant dans les manuels de FLE.

Salins (1997: 199) se propose de fournir "quelques pistes utiles pour l'explication de la morphologie des temps et des modes du verbe". Pour elle, "les temps se construisent sur le radical du présent de l'indicatif auquel s'ajoutent des désinences

<sup>7</sup> C'est-à-dire avant toute décomposition, qu'elle soit orale ou écrite. Ainsi /byvõ/ représente une forme globale orale, et *buvons* une forme globale écrite.

ou terminaisons. En général, pour l'indicatif présent, le radical apparaît dès que s'efface la terminaison de l'infinitif". Elle fournit les quatre exemples suivants:

- (1) manger → **mang** → je mange, tu manges, il mange...
- (2) finir → **fin** → je finis, tu finis, il finit...
- (3) répondre → **répond** → je réponds, tu réponds, il répond...
- (4) conduire → **condui** → je conduis, tu conduis, il conduit... (Salins 1997: 199)

Bien que l'explication semble fonctionner d'un point de vue *orthographique* dans les conjugaisons fournies<sup>8</sup>, un apprenant encore hésitant sur le fonctionnement orthographique et son articulation avec l'oral peut-il en tirer profit? Si en 4), la lecture de *condui* – /kõdʒi/ – est congruente avec le radical oral, en revanche en 1) comme l'indique la lecture des mots *sang* et *rang*, *mang* devrait se lire /mã/, forme non-congruente avec le radical attendu /mãʒ/<sup>9</sup>. Un problème partiellement analogue vaut pour 2), où *fin*, lu /fɛ̃/ ne correspond pas davantage au radical /fin/ visé par l'auteure (voir les remarques de Pinchon & Couté 1981: 14). En isolant la forme *répond*, la règle 3) s'avère probablement la plus problématique. L'apprenant se retrouve en effet face à une forme véhiculant deux informations contradictoires. Reprenons, en le détaillant, le raisonnement auquel semble conduire l'approche de Salins (1997: 199):

- a) Pour obtenir le radical du Présent, il faut retrancher *-re* à *répondre*, tout comme *-re* à *conduire*;
- b) On obtient alors *répond* et *condui*;
- c) Or *répondre* se lit /ʁepõdʁ/, et *conduire* /kõdʒiʁ/;
- d) Et si, selon a), on a retranché *-re*, correspondant à /ʁ/, alors on obtient /ʁepõd/ et /kõdʒi/;
- e) D'après c) et d), *répond* devrait se lire /ʁepõd/ (comme *condui* /kõdʒi/), or, une telle orthographe existe déjà pour le Pr3, et se lit /ʁepõ/.

En somme, dans l'explication de Salins (1997), l'orthographe pourrait jouer un double rôle, en suivant d'une part la règle de lecture conventionnelle, selon laquelle *répond* se lit /ʁepõ/ (correspondant dès lors au Pr3, et oralement à Pr1-3), et parallèlement, servirait d'artifice (insatisfaisant) de transcription phonétique où *répond* devrait être lu /ʁepõd/ – radical de Pr4-6 –, résultant de l'opération d'effacement de *-re* /ʁ/ de l'Infinitif /ʁepõdʁ/.

Peut-on, en tant que didacticien, considérer que de telles approximations descriptives engendrées par l'orthographe n'ont aucune incidence sur la compréhension du fonctionnement de la conjugaison? En d'autres termes peut-on légitimement offrir aux apprenants des explications insatisfaisantes qu'il leur incomberait de rectifier?

De tels problèmes surgissent en français en raison d'une orthographe où certains graphèmes<sup>10</sup> ne correspondent à aucun phonème. Ainsi la lecture des consonnes finales est-elle instable et dépend des lettres (Catach *et al.* 2010: 139). Dès lors,

<sup>8</sup> Même orthographiquement, isoler *mang* posera problème avec *-ons*: \**mangons*.

<sup>9</sup> Ce genre de problème est fréquent. Par ex. *couper*, *habiter*, *ranger*, etc. donnent les mots *coup*, *habit*, *rang*, dont la prononciation ne correspond pas à celle attendue: /kup/, /abit/, /ʁãʒ/.

<sup>10</sup> Le *d* de *répond* serait selon Catach *et al.* (2010: 234) un morphogramme lexical ou une lettre étymologique.

prendre l'orthographe comme point de départ d'une explication mènera à des confusions chaque fois que le radical orthographique isolé se termine par *d* (*répond, attend, etc.*) ou *t* (*bat, met, etc.*). Ressentant sans doute que les descriptions sur des bases orthographiques s'avèrent parfois délicates, certains auteurs incluent l'API ou anticipent des mécompréhensions en avertissant par exemple que pour des verbes orthographiés "rend", "perd", etc. "on ne prononce pas le *d* au singulier" (Gerolimich & Stabarin 2014: 119, colonne C).

Comme l'illustre cette brève réflexion critique, l'orthographe française – "l'une des plus difficiles à apprendre et à utiliser" (Fayol & Jaffré 2014: 23) – est loin de constituer l'outil idéal de description et d'enseignement/apprentissage de la morphologie verbale. Aussi, l'avons-nous écartée au profit d'un recours exclusif à l'API.

Ces précisions établies, venons-en à l'un des autres choix ayant guidé la structure de la présentation de notre manuel.

### 2.1.2. L'ordre des personnes

Les manuels de conjugaison font invariablement du *je* leur "première personne", terminant la liste par *ils*. Un tel ordre découle peut-être d'une évidence phénoménologique selon laquelle le monde (*tu, il(s), vous, etc.*) serait inconcevable sans l'existence d'une subjectivité première – exprimée en français par *je*. Cette configuration se voit confortée dans l'énonciation par le rapport *je-tu*, personnes s'imposant dans l'interaction face à un *il* représentant la "non-personne" (Benveniste 1966: 260). Par ailleurs, il peut paraître naturel de passer du simple – le singulier – au complexe – le pluriel. Tous les manuels de référence continuent de suivre cette convention.

Si cette disposition n'a guère d'incidence lorsqu'elle est destinée à un public de francophones natifs, qui compulsent ces manuels avant tout pour y trouver des informations d'ordre orthographique, qu'en est-il pour le FLE? Des préoccupations didactiques ont conduit à la proposition d'alternatives. Au début du siècle dernier, Bargy (1925: 35) préconisait déjà le Pr6 comme "forme-étalon", qui en tant que forme complète "chante dans l'oreille et reste dans la mémoire" tout en permettant d'en déduire les formes de type /dœʁ/ par "l'écourtement du son de la 3<sup>e</sup> personne pluriel" (1925: 24). Un tel positionnement conduit naturellement à proposer le pluriel avant le singulier:

Most often the plural stem ends in a consonant phoneme which is lacking in the singular stem. [...] The pedagogical implications of the foregoing should be immediately apparent. Since the singular stem is derivable from the plural stem(s), it will make the relationships clearer if we rearrange [the table] to put plural stems first. (Mayer 1969: 558-559)

Mayer (1969: 558-559) préconise ainsi l'ordre *nous-vous-ils* suivi du radical singulier. Grundstrom (1973) s'avère plus explicite en suggérant *nous-vous-ils-je-tu-il*. Bien que de telles propositions didactiques existent depuis plusieurs décennies, elles n'ont guère réussi à s'imposer. Dans *La grammaire des premiers temps 1*, Abry & Chalaron (1997: 6) bouleversent cependant l'ordre conventionnel en optant pour *je-tu-il-ils-nous-vous*, mettant en évidence le fonctionnement de verbes à deux radicaux tels que *appeler, acheter, mourir*, où *je-tu-il-ils* possèdent un radical commun /apɛl/, /aʃɛt/, /mœʁ/. Toutefois, d'un point de vue pédagogique, il



nous semble préférable de suivre la suggestion de Mayer (1969). Pourquoi? Prenons l'exemple de la présentation du verbe *entendre* fournie par Abry & Chalaron (1997):

| +[d] | ENTENDRE |        |     |        |
|------|----------|--------|-----|--------|
|      | j'       | entend | s   | [ãtã]  |
|      | tu       | entend | s   |        |
|      | il       | entend |     |        |
|      | ils      | entend | ent | [ãtãd] |
|      | nous     | entend | ons |        |
|      | vous     | entend | ez  |        |

Extrait 2 – La présentation d'*entendre* dans *la Grammaire des premiers temps* (Abry & Chalaron 1997: 28)

Cette configuration pourrait s'inscrire dans la continuité de Séguin (1989: 129) pour qui "la marque du pluriel se fait par adjonction d'une consonne au radical nu" (option également retenue par Gerolimich & Stabarin 2007: 155). Cependant, le passage du singulier au pluriel présente un écueil pour les 500 verbes à deux radicaux du français (sur les 6500 du *Petit Robert*<sup>11</sup>). En effet, en suivant un tel principe, l'apprenant pourrait par analogie émettre l'hypothèse que pour les autres verbes à radical singulier en /ã/, il faudrait *ajouter* /d/ pour former le pluriel. Ce principe fonctionnerait avec /vã/, /tã/, /desã/, etc. et fort de ce succès, l'apprenant pourrait imaginer qu'il en est de même pour /mã/, /sã/, le conduisant à la formation des formes erronées /\*mãd/ et /\*sãd/ au lieu de /mãt/ et /sãt/. En d'autres termes, l'ajout peut être problématique puisqu'une rime identique au singulier peut déboucher sur l'ajout de consonnes différentes pour construire le pluriel. Un tel problème existe également pour les nombreux verbes en /i/ au Pr1-3 (/fini/+s/, mais /vi/+v/, /li/+z/, etc.). En définitive, conformément à Mayer (1969: 558-559), l'apprenant à tout intérêt à mémoriser la forme longue dont il supprime la consonne finale pour trouver la forme correcte du singulier. Aussi, dans notre manuel, présentons-nous la forme du pluriel en premier. Pour la cinquantaine de verbes très fréquents à trois radicaux au Présent comme *pouvoir*, *vouloir*, *boire*, *prendre*, *venir*, etc.<sup>12</sup>, ce choix débouche sur deux possibilités. Devrait-on afficher le radical de Pr4-5 ou celui de Pr6 en premier?

Dans le cas des verbes à deux radicaux (environ 500 dans le *Petit Robert*) de type *finir*, *écrire*, *lire*, *battre*, *vendre*, etc., on pourrait, à l'image de Bargy (1925) opter pour Pr6, qui fournit d'emblée le radical long: /finis/, /ekʁiv/, /liz/, /bat/, /vãd/, etc. et permet a) de déduire Pr1-3 (par suppression de la dernière consonne) et b) de construire l'Imp1-6 et c) le Subj1-6 pour la quasi-totalité des verbes (99%). Toutefois, dès qu'on inclut les verbes à trois radicaux, a) n'est pas garanti (si /bwav/, /dwav/, donnent bien /bwa/, /dwa/, /pʁɛn/, /tʃɛn/ ne donnent pas /\*pʁɛ/, /\*tʃɛ/), c) fonctionne partiellement (/bwav/, /pʁɛn/, etc. sont effectivement les formes de Subj1-3/6, mais pas /pœv/, /voel/) et enfin b) est invalide (/\*bwavɛ/, /\*voelɛ/, etc.). La solution est alors de présenter le radical Pr4-5 en premier. Une telle option offre

<sup>11</sup> Les statistiques de cet article résultent de l'examen des 6469 verbes du *Petit Robert* (2011).

<sup>12</sup> À l'exception de *mouvoir* et ses dérivés.

encore deux possibilités. Qu'est-il préférable de faire figurer en premier: Pr4 ou Pr5? Contre Grundstrom (1973), nous avons privilégié Pr5 pour les raisons suivantes:

- L'usage de *nous* disparaît au profit de *on* (voir Fonseca-Greber & Waugh 2003)
- *vous* est la personne de l'interaction par excellence
- La forme Pr5 présente l'avantage d'aboutir à une forme homophone de l'Infinitif et du Participe passé pour tous les verbes à Infinitif en /e/ (soit 90%): /lave/, /mãʒe/, /ale/ etc. Par ailleurs, pour la quasi-totalité des verbes, Pr5 est homophone<sup>13</sup> des formes Imp1-3/6: /ʃãtE/, /finisE/, /mãtE/, /vivE/, /byvE/, /puvE/, etc.

Enfin en ce qui concerne les formes du singulier, la présentation s'effectue selon l'ordre *il-tu-je*, préservant le rapprochement entre 3 et 6 comme l'illustrent les exemples suivants:

|       |   | Présent |   |       |  | Présent |   |       |  | Présent |   |       |  | Présent |   |
|-------|---|---------|---|-------|--|---------|---|-------|--|---------|---|-------|--|---------|---|
| vu    | z | aft     | e | vu    |  | mux     | e | vu    |  | kɔwaj   | e | vu    |  | dəv     | e |
| nu    |   |         | õ | nu    |  |         | õ | nu    |  |         | õ | nu    |  |         | õ |
| el/il |   | aft     |   | el/il |  | mœv     |   | el/il |  | kɔwa    |   | el/il |  | dwav    |   |
| el/il |   |         |   | el/il |  |         |   | el/il |  |         |   | el/il |  | dwa     |   |
| õ     | n |         |   | õ     |  |         |   | õ     |  |         |   | õ     |  |         |   |
| ty    |   |         |   | ty    |  |         |   | ty    |  |         |   | ty    |  |         |   |
| 3     |   |         |   | 3ə    |  |         |   | 3ə    |  |         |   | 3ə    |  |         |   |

Extrait 3 – Exemples du Pr1-6 de quatre verbes

Notre présentation va bien entendu à l'encontre des pratiques usuelles, et requiert une période d'adaptation dans la mesure où elle bouscule les habitudes des apprenants et des enseignants. Néanmoins, comme les 85% de verbes à radical unique sont les plus faciles à apprendre et les moins fréquents, et que 14% des verbes à deux ou trois radicaux au Présent sont les plus difficiles, et souvent de fréquence élevée, il paraît fondamental de proposer une stratégie susceptible de faciliter l'apprentissage de ces derniers, quelle que soit l'emprise de la tradition, qui, rappelons-le, cible un public de FLM, et n'a d'autre souci pédagogique majeur que d'enseigner l'orthographe, sans se préoccuper de la compréhension du fonctionnement systémique de la morphologie verbale du français, compréhension en l'occurrence cruciale pour un apprenant de FLE.

Qu'en est-il maintenant de la perception concrète de notre manuel en classe par des apprenants de niveau A2?

<sup>13</sup> Pour de nombreux francophones natifs, la différence /e/-/ɛ/ tend à être neutralisée, rendant homophones *laver*, *lavé*, *lavez*, *lavais*, *lavait*, *lavaient* (voir Detey *et al.* 2010: 150; Fagyal *et al.* 2002: 165; Fagyal *et al.* 2006: 28; Léon & Bhatt 2005: 61). Cette neutralisation est ici transcrite à l'aide de l'archiphonème /E/ (voir Dubois *et al.* 1994: 48).

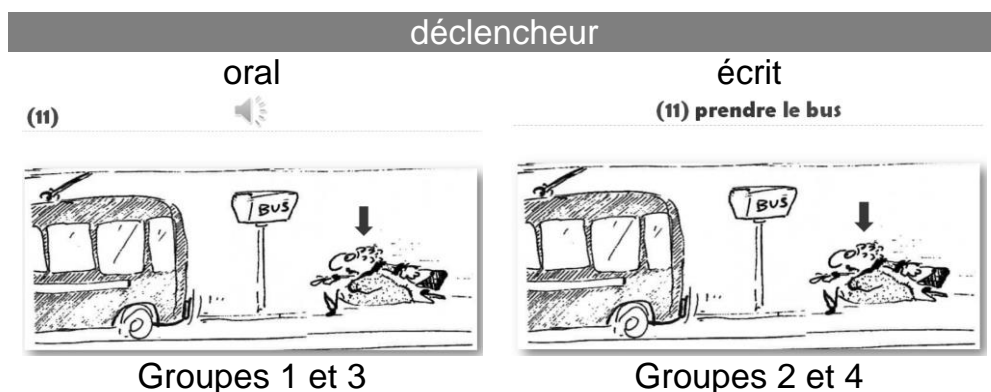
### 3. L'expérimentation

#### 3.1. Le contexte d'utilisation

Nous avons proposé à une classe de 30 étudiants de FLE de niveau A2 (de 17 langues maternelles différentes, en milieu universitaire homoglotte) de recourir à notre manuel durant 11 semaines. Afin d'éviter l'étrangeté du recours exclusif à l'API, une formation d'une dizaine d'heures en relation avec le manuel leur a été dispensée.

#### 3.2. La passation des pré- et post-tests

Notre objectif étant avant tout d'enseigner le fonctionnement systémique de la morphologie verbale, les tests, effectués en laboratoire de langues, ont porté sur l'usage des formes *orales*. Chaque étudiant voyait défiler sur son écran d'ordinateur un diaporama reprenant les 25 vignettes d'un récit extrait de *Vive les femmes* de Reiser (1978: 11-12). Il disposait de dix secondes pour chaque réponse. Deux types de déclencheur ont été utilisés: l'un oral pour les groupes 1 et 3, l'autre écrit pour les groupes 2 et 4 (pour les effectifs, voir le tableau 3). Comme l'illustre l'exemple de l'extrait 4, les étudiants des groupes 1 et 3 *entendaient* le syntagme /pɹãðkəlbys/, tandis que ceux des groupes 2 et 4 le *lisaient* sur la diapositive. Dans les deux cas, la réponse attendue était, lors de la première partie du test, au Pr /ɛl**pɹ**ãlbys/, et durant la seconde, au PC /ɛl**a**pɹ**ɪ**lbys/.



Extrait 4 – Exemples de déclencheurs dans la présentation des vignettes du test

Les pré- et post-tests ont été administrés aux groupes expérimentaux (1 et 2) et contrôles (3 et 4) à onze semaines d'intervalle. À l'issue de l'expérimentation, les étudiants des groupes 1 et 2 ont par ailleurs répondu à un questionnaire sur leur usage et leur appréciation du manuel. Nous offrons ici une présentation générale des résultats les plus importants.

##### 3.2.1. Les résultats

En raison d'absences entre le pré- et le post-test, de problèmes techniques ou de consignes mal comprises, seulement 74 des 124 enregistrements ont été conservés pour la comparaison, ce qui correspond malgré tout à un total de 3700 (74x50) productions de verbes conjugués.

| Prétest |     |     |     | Post-test |     |     |     |
|---------|-----|-----|-----|-----------|-----|-----|-----|
| Gr1     | Gr2 | Gr3 | Gr4 | Gr1       | Gr2 | Gr3 | Gr4 |

|                         | manuel | avec |       | sans |       | avec |       | sans |       | Total |
|-------------------------|--------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|-------|
|                         |        | oral | écrit | oral | écrit | oral | écrit | oral | écrit |       |
| déclencheur             |        |      |       |      |       |      |       |      |       |       |
| effectif total          |        | 16   | 18    | 21   | 10    | 14   | 16    | 18   | 11    | 124   |
| enregistrements retenus |        | 5    | 13    | 14   | 5     | 5    | 13    | 14   | 5     | 74    |

Tableau 3 – Répartition en groupes des enregistrements conservés pour la comparaison

Tous les enregistrements ont été transcrits en API. Étant donné l'objectif poursuivi, seules les formes conjuguées ont retenu notre attention. Les verbes dont la prononciation était trop éloignée de la norme pour être compréhensibles n'ont pas été comptés comme justes. La comparaison entre les pré- et post-tests nous a permis d'établir le taux de Progrès (en %).

| Avec manuel |    | Présent |    |       |    |              | PC |      |    |       |    |              |
|-------------|----|---------|----|-------|----|--------------|----|------|----|-------|----|--------------|
| Déclencheur | N  | Pré-    | %  | Post- | %  | Progrès      | N  | Pré- | %  | Post- | %  | Progrès      |
| oral (Gr1)  | 5  | 63      | 50 | 100   | 80 | <b>58,7%</b> | 11 | 168  | 61 | 209   | 76 | <b>24,4%</b> |
| écrit (Gr2) | 13 | 229     | 70 | 273   | 84 | <b>19,2%</b> | 13 | 208  | 64 | 287   | 88 | <b>38%</b>   |

Tableau 4 – Résultats retenus des groupes d'étudiants ayant utilisé le manuel durant 11 semaines

| Sans manuel |    | Présent |    |       |    |              | PC |      |    |       |    |              |
|-------------|----|---------|----|-------|----|--------------|----|------|----|-------|----|--------------|
| Déclencheur | N  | Pré-    | %  | Post- | %  | Progrès      | N  | Pré- | %  | Post- | %  | Progrès      |
| oral (Gr3)  | 14 | 221     | 63 | 270   | 77 | <b>22,2%</b> | 14 | 221  | 63 | 260   | 74 | <b>17,6%</b> |
| écrit (Gr4) | 5  | 105     | 84 | 116   | 92 | <b>10,5%</b> | 5  | 96   | 77 | 99    | 79 | <b>3,1%</b>  |

Tableau 5 – Résultats retenus des groupes d'étudiants n'ayant pas utilisé le manuel

#### Légende

N: nombre d'étudiants du groupe dont les résultats ont été conservés

Pré- et Post- indiquent respectivement le nombre de réponses correctes au Prétest et Post-test

‰: pourcentage de réponses correctes sur le maximum possible (Nx25)

Ces chiffres s'avèrent didactiquement rassurants puisque, quelle que soit l'approche utilisée, les étudiants ont progressé durant les onze semaines séparant le pré- et le post-test. Si les pourcentages de progression sont tous plus élevés pour les groupes ayant recouru au manuel, en conclure à un bénéfice de l'usage de notre manuel serait toutefois largement prématuré. En effet, les résultats sont difficiles à interpréter en raison d'une grande disparité dans la taille des effectifs (N). Un calcul au ratio n'aurait guère de sens sur un corpus de taille aussi restreinte. Par exemple, dans le groupe 1 (N=5), un étudiant progresse à lui seul de 750% (de 2 réponses justes à 17). Par ailleurs, les étudiants des groupes 1 et 2 avaient un niveau moyen de départ inférieur à celui des groupes 3 et 4, permettant alors davantage de marge de progression. Ces résultats étant statistiquement difficiles à comparer pour parvenir à des conclusions robustes sur l'usage du manuel, passons aux réponses des étudiants au questionnaire final sur leur appréciation de l'usage du manuel durant l'expérimentation.

### 3.2.2. Les réponses des étudiants au questionnaire

Trente étudiants ont répondu aux 28 questions portant sur leur utilisation du manuel et leur ressenti sur l'expérimentation. Présentons quelques-uns des résultats.

Dans l'ensemble, l'expérimentation est jugée positivement puisque 26 étudiants s'avèrent *très* ou *assez contents*:

| <i>Globalement, quel est votre sentiment après cette expérimentation?</i> | N=30 |
|---|------|
| très content  | 7    |
| assez content   | 19   |
| indifférent   | 0    |
| pas très content  | 4    |
| pas content du tout   | 0    |

Si la moitié des étudiants semblent avoir apprécié (*beaucoup, assez*) le recours au manuel, l'accueil reste mitigé pour le reste du groupe:

| <i>Avez-vous aimé travailler avec le manuel pendant le semestre?</i> | N=30 |
|--|------|
| beaucoup   | 5    |
| assez  | 9    |
| un peu   | 10   |
| pas vraiment   | 5    |
| pas du tout  | 1    |

Seuls 4 étudiants n'ont jamais utilisé le manuel en dehors des cours, alors que 26 l'ont consulté de manière autonome:

| <i>Avez-vous utilisé le manuel à la maison ou en dehors des cours ?</i> | N=30 |
|---|------|
| très souvent  | 1    |
| souvent   | 6    |
| parfois   | 11   |
| rarement  | 8    |
| jamais  | 4    |

Quant à l'aide qu'est susceptible de leur avoir apporté le manuel, seulement deux déclarent n'en avoir tiré aucun profit. La moitié répond en revanche qu'il leur a facilité la compréhension du fonctionnement de la conjugaison et/ou de sa prononciation:

| <i>Pourquoi ce manuel vous a-t-il aidé?*</i>                    | N=30 |
|---|------|
| Il ne m'a pas aidé(e)   | 2    |
| Il m'a aidé(e) à comprendre le fonctionnement de la conjugaison | 14   |
| Il m'a aidé(e) à mémoriser la conjugaison                       | 8    |
| Il m'a aidé(e) à mieux prononcer la conjugaison                 | 16   |
| Autres:   | 0    |

\* réponses multiples possibles

Si cinq étudiants sont insatisfaits d'avoir dû utiliser le manuel – deux n'ont pas répondu –, une large majorité se déclare plutôt satisfaite (*très, assez*):

| <i>Globalement quel est votre sentiment après l'utilisation du manuel ?</i> | N=28 |
|---|------|
| très satisfait  | 8    |
| assez satisfait   | 14   |
| indifférent   | 1    |
| insatisfait   | 5    |
| très insatisfait  | 0    |

Cette satisfaction disposerait même trois étudiants sur quatre à acquérir le manuel pour un prix moyen d'environ 14 €.

| <i>Si ce manuel était publié, l'achèteriez-vous?</i> | N=30 |
|--|------|
| oui  | 22   |

En raison de l'usage exclusif de l'API dans les tableaux du manuel, nous avons tenu à interroger les étudiants sur leur manière de l'appréhender:

| <i>Pour vous, lire en alphabet phonétique, c'est</i> | N=30 |
|--|------|
| très facile  | 1    |
| assez facile   | 15   |
| assez difficile                                      | 13   |
| très difficile                                       | 1    |
| impossible   | 0    |

Remarquons que suite à cette question, l'étudiant était invité à transcrire l'énoncé /sõrɛɛsasœɪvivalamõtãndəpũilmwadjijɛ/ <sup>14</sup> en orthographe. La transcription orthographique n'étant guère représentative des compétences de lecture de l'API, si l'on se contente d'évaluer la compréhension de l'énoncé, seuls quatre étudiants sur les trente ont rencontré de véritables problèmes: une non-transcription, et pour trois apprenants des difficultés à comprendre le segment /lmwadjijɛ/ (*le mois de juillet*), probablement en raison d'une coquille de notre part dans le questionnaire (voir note 14). En d'autres termes, la difficulté ressentie par la plupart des étudiants face à l'API ne reflète aucunement leurs véritables compétences.

#### 4. Conclusion

En dépit des limites de la comparaison entre pré- et post-tests, notre expérimentation montre que les étudiants semblent avoir tiré profit du manuel sans opposer de réticence majeure à l'usage exclusif de l'API ou à la présentation non-conventionnelle des tableaux. En définitive, comme l'écrit une étudiante: "c'était une nouvelle chose pour moi. Alors j'ai eu besoin de temps pour s'adapter". Le défi consiste en somme à parvenir à changer les habitudes des enseignants et des apprenants (voir Séguin 1989: 135). Notre expérimentation montre qu'un tel changement est possible s'il fait l'objet d'un accompagnement pédagogique. Cependant, comme le synthétise à merveille le commentaire d'une étudiante, notre proposition devra encore relever quelques défis pour devenir satisfaisante du point de vue des apprenants, inscrits dans un système éducatif où l'écrit joue un rôle fondamental...

Quand je parle, mon conjugaison est mieux qu'avant mais mon orthographe est pire. Je mélange toutes les terminaisons pour le présent dans l'écriture.

### BIBLIOGRAPHIE

- Abry, D. & Chalaron, M.-L. (1997). *La grammaire des premiers temps. Volume 1*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Abry, D.; Fert, C.; Parpette, C. & Stauber, J. (2008). *Ici 1. Méthode de français*. Paris: CLE International.
- Aronoff, M. & Volpe, M. (2006). Morpheme. In: Brown, K. (éd.): *Encyclopedia of Language & Linguistics (Second Edition)*. Oxford: Elsevier, 274-276.
- Arrivé, M. (Ed.) (2006). *Bescherelle. La conjugaison pour tous*. Paris: Hatier.

<sup>14</sup> Signalons la présence d'une coquille dans notre questionnaire : /ɔũijɛ/ (*juillet*) apparaît erronément sous la forme /ũijɛ/.

- Bargy, H. (1925). Description phonétique du présent du verbe. *Études Françaises*, 2, 10-32.
- Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale*, 1. Paris: Gallimard.
- Bérard, É. & Lavenne, C. (1991). *Modes d'emploi. Grammaire utile du français*. Paris: Didier.
- Besse, H. & Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*. Paris: Hatier/Didier.
- Blanche-Benveniste, C. (2000). *Approches de la langue parlée en français*. Gap/Paris: Ophrys.
- Bloomfield, L. (1945). On Describing Inflection. *Monatshefte für Deutschen Unterricht*, 37-4/5, 8-13.
- Boularès, M. & Grand-Clément, O. (2013). *Conjugaison progressive du français (Niveau intermédiaire)*. Paris: CLE International.
- Carelli, É.; Fournier, G.; Fuchs, M.; Korach, D.; Lancina, M. & Sabre, R. (1995). *Robert & Nathan. Conjugaison*. Paris: Nathan.
- Catach, N.; Gruaz, C. & Duprez, D. (1995/2010). *L'orthographe française. Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Paris: Nathan.
- Chervel, A. (1977). *Histoire de la grammaire scolaire*. Paris: Payot.
- Csécsy, M. (1968). *De la linguistique à la pédagogie. Le verbe français*. Paris: Hachette/Larousse.
- Cuq, J.-P. (Ed.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE international.
- Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Detey, S.; Durand, J.; Laks, B. & Lyche, C. (éds.) (2010). *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone. Ressources pour l'enseignement*. Paris: Ophrys.
- Dubois, J. (1967). *Grammaire structurale du français. Le verbe*. Paris: Larousse.
- Dubois, J.; Giacomo, M.; Guespin, L.; Marcellesi, C.; Marcellesi, J.-B. & Mével, J.-P. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris: Larousse.
- Fagyal, Z.; Hassa, S. & Ngom, F. (2002). L'opposition [e]-[E] en syllabes ouvertes de fin de mot en français parisien: étude acoustique préliminaire. *Actes des Journées d'Etudes sur la Parole*, 165-168.
- Fagyal, Z.; Kibbee, D. & Jenkins, F. (2006). *French. A linguistic introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fayol, M. & Jaffré, J.-P. (2014). *L'orthographe*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Fonseca-Greber, B. & Waugh, L. R. (2003). The subject clitics of Conversational European French. In: Núñez-Cedeño, R., et al. (éds.): *A Romance Perspective on Language Knowledge and Use. Selected papers from the 31<sup>st</sup> Linguistic Symposium on Romance Languages (LRSL), Chicago, 19–22 April 2001*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 99-117.
- Fradin, B. (2003). *Nouvelles approches en morphologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gaatone, D. (2001). De quelques principes de base pour la description de la morphologie verbale en français. In: Kronning, H., et al. (éds.): *Langage et référence. Mélanges offerts à Kerstin Jonasson à l'occasion de ses soixante ans*. Uppsala: Uppsala Universitets Akademiska Förlag, 213-222.
- Gatti, A. (2008). Repas en famille – épinards, Lyon: Clapi, <http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/>, 2015.07.10.
- Germain, C. & Séguin, H. (1995). *Le point sur...La grammaire en didactique des langues*. Anjou (Québec): Centre Éducatif et Culturel.
- Germain, C. & Séguin, H. (1995/1998). *Le point sur la grammaire*. Paris: Cle International.
- Gerolimich, S. & Stabarin, I. (2007). Pour une représentation fonctionnelle de la conjugaison française. In: Taylor, C. (éd.): *Aspetti della Didattica e dell'Apprendimento delle Lingue Straniere*. Trieste: Dipartimento di Scienze del Linguaggio, dell'Interpretazione e della Traduzione, 147-165.
- Gerolimich, S. & Stabarin, I. (2014). Une systématisation de la conjugaison française : Feed-back et remodèlements didactiques. In: Roubaud, M.-N. & Sautot, J.-P. (éds.): *Le verbe en friche, Gramm-R. Études de linguistique française, Vol. 20*. Bruxelles: Peter Lang, 111-131.
- Grand-Clément, O. (2013). *Conjugaison Progressive du Français*. Paris: CLE International.
- Grundstrom, A. W. (1973). A New Model for Present Tense Verb Forms. *The French Review*, 47-1, 69-75.

- Herschensohn, J. (1993). Applying linguistics to teach morphology: Verb and adjective inflection in French. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 31-2, 97-112.
- Kilani-Schoch, M. & Dressler, W. U. (2005). *Morphologie naturelle et flexion du verbe français*. Tübingen: Gunter Narr.
- Le Goffic, P. (1997). *Les formes conjuguées du verbe français. Oral et écrit*. Gap/Paris: Ophrys.
- Léon, P. & Bhatt, P. (2005). *Structure du français moderne: Introduction à l'analyse linguistique*. Toronto: Canadian Scholars' Press.
- Mayer, E. (1969). Stems in the French Verb. *The French Review*, 42-4, 555-568.
- Meillet, A. (1925). Compte rendu: Bary: *Présent du verbe et Grammaire de l'oreille*. *Bulletin de la Société de linguistique de Paris*, 26-3, 113.
- Neveu, F. (2004). *Dictionnaire des sciences du langage*. Paris: Armand Colin.
- Pinchon, J. & Couté, B. (1981). *Le système verbal du français*. Paris: Nathan.
- Pouradier Duteil, F. (1997). *Le verbe français en conjugaison orale*. Francfort/Main: Peter Lang.
- Reiser J.-M. (1978). *Vive les femmes*. Paris: Albin Michel.
- Salins (de), G.-D. (1997). *Grammaire pour l'enseignement / apprentissage du FLE*. Paris: Didier-Hatier.
- Saussure (de), F. (1916/1994). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.
- Séguin, H. (1989). Pour une taxinomie de la morphologie verbale en didactique du français. *Études de linguistique appliquée*, 75, 124-137.
- Surcouf, C. (2011). L'enseignement et l'apprentissage de la conjugaison en FLE: comment réduire les difficultés engendrées par l'orthographe? *Tranel*, 54, 91-110.