

La morphologie verbale : repérer les complexités et les régularités

Jacques David, Claire Renvoisé
Université de Cergy-Pontoise, IUFM de l'Académie de Versailles
Centre de Recherche Textes et Francophonies - EA 1392 - Pôle "LaSCoD"
jacques.david@iufm.u-cergy.fr - claire.renvoise@iufm.u-cergy.fr



Synergies France n° 6 - 2010 pp. 61-75

Résumé : *L'enseignement prenant pour cible la morphologie des verbes est souvent confiné dans des pratiques stéréotypées, où les apports des descriptions linguistiques récentes sont difficiles à intégrer, notamment en termes de transposition didactique. La présente étude montre comment, aujourd'hui, l'étude des verbes (i.e. la conjugaison) peut être abordée dans des démarches d'apprentissage qui décrivent de manière fonctionnelle les principes d'une morphologie orale et écrite pourtant complexe, abstraite et largement inaudible. Après avoir passé en revue les prescriptions officielles et les données de recherches linguistiques et psycholinguistiques associées à cette morphosyntaxe verbale, l'étude propose une analyse étayée de plusieurs séquences didactiques, conduites auprès d'élèves de cinquième du collège (12-13 ans). In fine, les résultats obtenus permettent de formuler des propositions didactiques visant une efficacité procédurale, notamment en situation de production textuelle.*

Mots-clés : *langue française ; morphosyntaxe verbale ; didactique des langues ; procédures orthographiques ; production textuelle*

Abstract: *When targeting the morphology of verbs, teaching is often confined to stereotyped practices. The contributions of recent linguistic descriptions are difficult to integrate, particularly in terms of didactic transposition. This study shows how today, the study of verbs (ie verb conjugation) can be addressed in learning processes that functionally describe the principles of morphology, whether oral or written, however complex, abstract and largely inaudible. Having reviewed the official recommendation and data from psycholinguistic and linguistic research linked to verbal morphosyntax, this study proposes an analysis of several teaching sessions, conducted with students in French 5th grade (lower secondary school, 12- 13-year-olds). Ultimately, the results allow to formulate teaching proposals aimed at procedural efficiency, particularly in text writing situations.*

Keywords: *French language; verbal morphosyntax; language teaching; spelling processes; text writing*

1. Quelles approches linguistique, acquisitionnelle et didactique des verbes

1.1 Une complexité liée à la polymorphie et à l'opacité des formes temporo-verbales

Avant d'aborder un quelconque apprentissage des verbes du français, nous devons reconnaître que ces derniers représentent une difficulté majeure de l'étude de la langue, en général, et des apprentissages langagiers, en particulier, sous les deux versants de l'oral et de l'écrit, en réception comme en production. Dans la prime acquisition langagière orale, les verbes sont maîtrisés relativement tard par rapport à d'autres classes de mots, comme les noms ou les adjectifs (Bassano, 2005). En effet, il est fréquent que les enfants de 6-7 ans inventent des verbes ou des formes verbales - surtout pour les plus irréguliers d'entre eux - à des personnes ou des temps-modes plus ou moins exceptionnels (par exemple, *on a perdu, ils sontaient, il disa, j'allerai...*). Si ces inventions verbales constituent autant de tentatives pour générer des formes selon des régularités parfois idiosyncrasiques, elles n'en révèlent pas moins l'extrême complexité d'un système dont les structures et fonctionnements les déroutent et les conduisent vers des impasses procédurales (Dressler, 1997). Nous pouvons toujours nous amuser de ces créations verbales - qui ne sont pas toujours enfantines - pour les rejeter dans un en deçà normé qui caractériserait les non-lettrés. Cependant, force nous est de constater que la maîtrise totale des formes verbales conjuguées constitue un objectif irraisonnable, inaccessible, et souvent fantasmé par les plus normatifs des enseignants. En l'espèce, nous observons que la maîtrise réelle du domaine verbal consiste moins à conjuguer une diversité exceptionnelle de verbes à des temps-modes inatteignables qu'à en contourner la réalisation effective dans des périphrases plus ou moins subtiles, afin d'éviter soit un subjonctif périlleux soit un passé simple hasardeux.

C'est ce que montre l'étude de Roubaud (1997), lorsqu'elle observe les réponses d'étudiants, possédant au moins deux années de formation universitaire, à des tests de conjugaison en apparence très simples. Ces réponses restent pour le moins surprenantes¹, car pour les étudiants interrogés, le passé simple de personne 6 du verbe *élire* semble plus naturel (jusqu'à 66 % des réponses) en *élirent* ou *élisirent* qu'en *élurent*. Quelles conclusions en tirer ? Ou bien ces étudiants manifestent des défaillances grammaticales qui confortent les dénonciations les plus alarmistes, ou bien, plus sérieusement, la morphologie verbale du français recèle une multitude de pièges et d'irrégularités morphologiques qui fuit toute logique linguistique. En l'occurrence, les formes du passé simple en *-urent* restent peu congruentes avec le paradigme de verbes comme *élire*. Dès lors, nous admettons que le problème n'est pas dans la recherche, toujours plus facile ou simpliste, de causes externes ou contextuelles (l'enseignement du français éternellement « en crise », cf. Chiss, 2007), mais dans des analyses systémiques internes, révélant l'inadéquation de ces formes verbales, exceptionnelles, irrégulières, hors de portée des élèves, avec des fonctionnements cognitifs qui, eux, cherchent à construire des régularités, des liens logiques, des procédures cohérentes dans une « architecture » raisonnée (Anderson, 1996). La conséquence est dès lors immédiate pour l'apprentissage des verbes en français : elle apparaît en toute clarté, puisqu'elle renvoie non à

la seule maîtrise d'une « sur- » ou « hypernorme » linguistique (François, 1983), mais aux usages que les locuteurs-scripteurs en font. Ces écarts et variations idio- et sociolectales (Gadet, 1997, 2003/2007), et surtout leurs effets sur l'enseignement du français, en général, et l'étude des verbes, en particulier, ne peuvent plus être ignorés.

À ces données recueillies dans le domaine morphosyntaxique, il nous semble nécessaire d'en ajouter d'autres, en rapport cette fois avec les valeurs d'emploi des verbes aux temps-modes habituellement étudiés à l'école comme au collège. Comment en effet, aujourd'hui, étudier le fonctionnement de ces stratifications verbales sans envisager leurs réalisations langagières ? Peut-on d'ailleurs distinguer ces différents plans, si ce n'est méthodologiquement dans des travaux qui abordent ces catégories dans des univers souvent peu articulés ou, de façon programmatique, dans des cursus d'apprentissage qui envisagent d'abord les formes - *i.e.* la conjugaison des verbes, pour faire vite - avant les usages et emplois effectifs, dans les textes et les discours ?

Dans l'étude qui suit, nous avons choisi de ne pas focaliser le travail des élèves sur ces phénomènes d'énonciation temporo-verbale ; tout du moins dans un premier temps. Ces phénomènes nous auraient amenés à examiner - ou plutôt à réexaminer - des questions essentielles autour de l'expression de la temporalité, et donc de l'adéquation de certaines approches et propositions didactiques dans le domaine (Vaguer et Lavieu, 2004). De fait, l'étude de la cohésion temporelle et modale, interphrastique ou textuelle, révèle chez les élèves suivis un autre rapport à la norme, aux conventions linguistiques et aux variations génériques, un rapport qui se manifeste souvent par des écarts, des essais, des tâtonnements parfois surprenants dans le maniement des valeurs temporelles, aspectuelles, modales, nécessairement intégrées aux différents paramètres énonciatifs des textes produits. Il s'agit ainsi, par exemple, de l'étude d'un imparfait, d'un conditionnel ou d'un futur, en évaluant notamment la fréquence d'emploi de ces temps en fonction de leurs valeurs modales, aujourd'hui sensiblement dissociées du découpage chronologique en époques des passé / présent / futur. Le présent de l'indicatif, notamment, évolue vers des emplois neutralisant largement ses valeurs temporelles initiales, au profit d'une simple fonction grammaticale ou de conjugaison des verbes, une fonction qui transcende les valeurs chronologiques, d'antériorité, de simultanéité ou de postériorité, surtout quand celles-ci sont exprimées ailleurs, à l'aide de connecteurs et de circonstanciels sémantiquement plus précis.

L'étude, même limitée dans le cadre d'un article aussi court, vise dès lors à décrire les problèmes rencontrés par des élèves scolarisés en cinquième de collège, confrontés au traitement morphosyntaxique des procès du présent de l'indicatif, une étude elle-même inscrite dans une dimension discursive distinguant les présents dits d'*énonciation*, de *vérité*, les présents *historique*, *atemporel* etc., le plus souvent envisagés en réception² et qui devraient être aussi analysés en production orale et écrite.

1.2 Les programmes du collège ou les incohérences du traitement des catégories verbales

Qu'il s'agisse des programmes du collège des années 1990 ou de leur récente refonte (Ministère de l'Éducation nationale, 2008), la morphosyntaxe verbale reste l'un des contenus d'enseignement les plus mal définis. Nous relevons ainsi que ces nouveaux programmes ne définissent pas d'objectifs propres à la « conjugaison » ; le terme n'apparaît d'ailleurs pas dans le chapitre consacré à « L'étude de la langue » (*Ibid.* : 1-2), qui ne comprend que « la grammaire, l'orthographe et le lexique ». En revanche, dans les enseignements spécifiques à la classe de sixième, « La conjugaison des verbes » est bien présente (*Ibid.* : 5), reproduisant la nomenclature la plus surannée avec, par exemple, « l'infinitif et les trois groupes verbaux ». Ce sous-domaine de la « conjugaison » est également précisé pour la classe de cinquième (*Ibid.* : 7), avec « la voix active et la voix passive » qui ne sont envisagées que du point de vue très restrictif des structures verbales. À partir de la quatrième (cycle central), la conjugaison disparaît ou plutôt se fond dans « La grammaire du verbe » (*Ibid.* : 9), pour constituer un ensemble assez hétéroclite tentant d'associer - sans le déclarer - les types de verbes en fonction de leur syntaxe (*transitif, intransitifs, attributifs*), de leur forme (*pronominaux, impersonnels*), suivi d'une pseudo-synthèse (regroupant *infinitif, groupe, temps, mode, personne, voix, forme*) qui prétend subsumer l'ensemble des propriétés des verbes, et à laquelle s'ajoute, enfin, dans un ultime remords, les temps du subjonctif compris dans une analyse propositionnelle peut explicite. Pour parachever le tout, c'est en classe de troisième (*Ibid.* : 11) que sont étudiés les autres emplois du subjonctif, puis ceux du conditionnel³ et les périphrases verbales qui sont probablement considérées comme très (trop) rares ou accessoires, puisqu'elles arrivent à la toute fin de ce cursus de scolarisation des verbes. De fait, cette programmation de l'étude des formes et valeurs des verbes ne semble suivre aucune logique, ni au plan linguistique qui pourrait offrir une hiérarchisation conceptuelle cohérente, ni au plan acquisitionnel qui viserait une architecture cognitive combinant des procédures de reconnaissance fiables et des critères de fréquence et d'emploi réalistes, à l'oral comme à l'écrit.

À cet illogisme programmatique, il convient d'associer le flou qui entoure les méthodologies d'apprentissage, évoquées plus que prescrites. Ainsi, pour les élèves de sixième, la conjugaison se résume à un apprentissage systématique de tableaux aussi arbitraires que décalés, visant un savoir « par cœur » de l'ensemble des paradigmes dont la scientificité semble ne suggérer aucune réplique⁴. Pour les élèves de quatrième et de troisième, les exercices du Brevet des collèges impliquent à la fois la reconnaissance des verbes en termes de classes grammaticales, mais surtout en fonction de critères hétérogènes juxtaposant leurs formes conjuguées, les structures syntaxiques, les types, les emplois, etc. Mais ils ne montrent pas vraiment leur solidarité intrinsèque dans une approche du système verbal, en particulier, voire dans une compréhension des faits de la langue, dans leur ensemble, et encore moins en fonction de leurs propriétés extrinsèques liées au fonctionnement des textes et discours.

1.3 La maîtrise des formes verbales : du désabusement au vertige de l'infini

On comprend dès lors pourquoi, lorsqu'on prononce le terme de *conjugaison*, de la sixième à la troisième, on soulève toutes les inquiétudes possibles, voire les défaitismes, si ce n'est des révoltes du type : « Oh non, pas ça ! » ; comme si ce « ça », source de toutes les angoisses, représentait un fourretout instable, impossible à maîtriser « sauf si on est prof et qu'[on a dû] passer des années à apprendre le Bescherelle »⁵. De fait, dans l'imaginaire des élèves, mais aussi dans celui des parents - tout du moins pour ceux qui ont traversé les enseignements du secondaire - et même dans les représentations des futurs enseignants (Elalouf, 2008), les tableaux de conjugaison, à la manière des tables de multiplication, présentent l'objectif terminal, souvent sublimé et jamais atteint. Ces tableaux constituent à la fois la forme, la finalité et l'un des critères majeurs d'une maîtrise linguistique supposée totale du bien parler-écrire. Dans son étude, *Travailler la morphologie écrite du verbe au collège*, Brissaud (2002) établit les mêmes constats ; elle montre combien il est illusoire de penser qu'un locuteur-scripteur, apprenti ou même expert, peut/pourra acquérir et mettre en œuvre l'ensemble des formes verbales, qui varie d'ailleurs de façon démesurée dans les éditions scolaires successives et concurrentes : allant de 73 par verbe pour la version du *Conjugaison Junior* (Robert & Nathan, 1997) jusqu'à 97 formes des 12 000 verbes à la « voix active » dans *Le nouveau Bescherelle* (Hatier, 1997).

Face à ces ouvrages et aux conceptions de la langue qu'ils véhiculent, comment ne pas avoir le vertige lorsqu'on est élève de collège ? De fait, ces tableaux ne contiennent que quelques verbes modèles du type, *chanter*, *finir*, *voir* et d'autres, dont les formes se multiplient en fonction des modes, temps ou personnes, et sont censés aider les élèves à en déduire la conjugaison des autres verbes. Mais ces tableaux ne reflètent pas la réalité du système morphologique des verbes (Blanche-Benveniste, 2002), puisque les défectifs et les plus irréguliers sont présentés de façon équivalente aux verbes complets et réguliers, ou au mieux relégués dans des séries d'« exceptions » plus ou moins longues et hétérogènes.

2. Étudier les verbes en classe de cinquième du collège

Avant d'entrer dans le cœur de la présente étude, il nous semble important de préciser qu'elle s'appuie sur une recherche longitudinale plus large, menée dans plusieurs classes de cinquième et de quatrième d'un même collège, auprès d'une soixantaine d'élèves de 12 à 14 ans qui avancent dans une période charnière de la construction des habiletés ortho-grammaticales et de leur transfert en situation de production écrite autonome.

Dans ce cadre, notre objectif consistait à mieux appréhender la conjugaison des verbes par une description systématique de leurs formes, à induire des raisonnements révélant leurs propriétés et leurs régularités de fonctionnement, pour ensuite conduire les élèves vers des procédures assurant un transfert efficace en situation de production écrite. En l'occurrence, nous avons conduit plusieurs séquences sur la conjugaison du présent de l'indicatif, des séquences

qui combinent différents classements par groupes et par bases, pour aboutir à l'étude des variations qui s'opèrent entre les formes produites à l'oral et à l'écrit. Nous nous contenterons, dans le cadre limité de cette contribution, de restituer les premiers résultats obtenus auprès d'une trentaine d'élèves de cinquième. Mais auparavant, nous devons passer en revue les contextes linguistique, didactique et institutionnel de cette étude.

2.1 Pourquoi choisir l'étude du présent de l'indicatif en classe de cinquième ?

Le présent de l'indicatif est souvent le premier temps verbal étudié à l'école élémentaire, en raison de sa présumée simplicité. L'étudier de nouveau en classe de cinquième pourrait apparaître comme redondant, voire inutile pour certains. Cependant, ce présent de l'indicatif est l'un des temps grammaticaux les plus complexes de la morphosyntaxe des verbes français : i) parce qu'il comprend de multiples bases pour un même verbe (trois bases pour le verbe *prendre*, quatre pour les verbes *aller*, *faire* et *avoir*, et même cinq pour *être*) ; ii) parce qu'il ne comporte que peu de marques de temps-mode et iii) parce que la majorité de ces marques restent inaudibles, excepté aux personnes 4 et 5.

De fait, à la différence des autres temps, comme le futur ou le passé simple, on ne peut distinguer les désinences des personnes 1, 2, 3 (et parfois 6) de la plupart des verbes qu'à l'écrit. La transcription en API, présentée aux élèves, souligne cette absence de marque :

Chanter [ʃâte] : P1 [ʃât], P2 [ʃât], P3 [ʃât], P6 [ʃât] vs P4 [ʃâtō] et P5 [ʃâte]
Prendre [prãdr] : P1 [prã], P2 [prã], P3 [prã] vs P4 [prõnō], P5 [prõne] et P6 [prẽn]

Notons qu'en P6, le verbe *prendre* ouvre sa voyelle du fait du doublement du *n*. Ce phénomène phonétique et orthographique peut aider l'élève à écrire correctement la base lexicale du verbe mais pas à choisir la désinence grammaticale, la différence entre *-e* et *-ent* étant strictement orthographique.

Ces écarts récurrents expliquent sans doute qu'en début de sixième, 18,9 % des élèves font encore des erreurs sur les formes verbales du présent de l'indicatif (Brissaud, 2002). Et si, en fin de cinquième, le pourcentage d'erreurs diminue de moitié pour les cinq paradigmes verbaux les plus fréquents, passant à 9 %, ce taux reste à peu près stable jusqu'en classe de troisième.

Toutefois, les variantes constatées chez les élèves de troisième, pour le présent de l'indicatif, affectent essentiellement les verbes peu fréquents, notamment les verbes en *-ir*, dits du « deuxième groupe ». Il en est de même pour les *V-er* peu usités. À l'inverse, seuls 12 % des verbes classés dans le « troisième groupe » sont erronés, contre 22 % des verbes du « deuxième groupe » et 13 % des verbes du « premier groupe ». L'étude de Brissaud (*Ibid.*) montre dès lors que le classement en « groupes » n'est en rien pertinent pour faciliter les tâches de reconnaissance et, surtout, de production des verbes, d'autant plus lorsque les élèves sont confrontés à la conjugaison du présent de l'indicatif ;

seules la fréquence des verbes et leur plus ou moins grande (ir-)régularité apparaissent comme des facteurs déterminants, notamment dans la perception de leur forme orthographique (Fayol *et al.*, 1995).

Face à ces données, notre démarche a consisté à prendre en compte les erreurs les plus récurrentes, à les organiser en un corpus contextualisé, pour ensuite proposer aux élèves de cinquième décrits ci-avant une démarche réflexive sur les formes verbales, afin de sortir *in fine* de l'arbitraire des tables de conjugaison et de l'inanité d'un apprentissage « par cœur ». Dès lors, l'objectif a consisté à mieux appréhender la logique morphosyntaxique de ce présent de l'indicatif, afin d'en repérer les régularités majeures et à mieux les réinvestir, par la suite, en situation d'écriture associant différentes tâches de révision.

2.2 Sortir du classement par groupes pour construire une autre logique linguistique

Afin de montrer aux élèves les limites du classement en trois groupes, nous leur avons proposé un corpus de six verbes assez fréquents : *fermer*, *prendre*, *agir*, *aller*, *balayer*, *faire*. Ils devaient les conjuguer au présent de l'indicatif en distinguant la base ou radical⁶, des terminaisons (ou désinences)⁷.

La mise en commun a suscité des discussions sur le nombre de bases des verbes *prendre* (**pren-* ou *prend-* ?), *agir* (**agis* à P1 ou *agi-* ou encore *agiss-* ?), *balayer* (disparition ou non du *y* à P1, P2, P3 et P6 ?), *aller* (difficulté de repérage de la base à P1, P2, P3 et P6) et *faire* (*fai-* ou *fais-* et, sans jeu de mots, que faire de *faites* ?), mais aussi sur les terminaisons de *prendre* (**prens*, **prent* ?) et d'*agir* à P1 ou encore sur celles de *balayer* à P1, P2, P3 et P4.

Ces remarques montrent parfaitement que, pour les élèves de cinquième, encore, les notions de base et de terminaison ne sont pas aussi évidentes qu'on veut bien le croire, et que cette complexité est certainement brouillée, voire renforcée par le classement en groupes. En effet, en demandant aux élèves à quel groupe appartient le verbe *cueillir*, ils ont majoritairement répondu au troisième. Et, lorsque nous leur avons demandé de conjuguer ce verbe au présent de l'indicatif, ils se sont aperçus qu'il se comportait comme un verbe régulier en *-er*, dit du « premier groupe ».

Suite à ces manipulations, nous sommes parvenus à la conclusion que le classement par groupes est un classement effectué à partir des terminaisons et non en fonction des bases. De plus, pour certains verbes, ce classement pouvait les induire en erreur. La plupart des verbes utilisés par les élèves sont des verbes du premier groupe ; les deuxième et troisième groupes étant moins représentés (Brissaud, *Ibid.*)⁸. Ainsi, les élèves sont tombés d'accord pour regrouper les verbes en [e] et les opposer aux verbes en [ɛ], dans un classement fonctionnellement binaire déjà bien décrit dans des modélisations anciennes (Dubois, 1967 ; Gross, 1968 ; Martinet, 1979) ou plus récentes (Leeman-Bouix, 1994 ; Le Goffic, 1997 ; Meleuc et Fauchard, 2000).

Dans une autre séquence, menée à partir des manuels disponibles en classe et des tableaux présents dans les dictionnaires couramment utilisés, nous avons demandé aux élèves de trouver des verbes qui se conjuguent au présent de l'indicatif, sur le même modèle que ceux que nous venions d'étudier. À l'issue de cette recherche, les collégiens ont établi des liens entre ce que nous venions de mettre en évidence (liens qui ont été reproduits sur des affiches au tableau) et le résultat de leurs propres recherches. Ainsi, ils ont pu dégager des règles – si ce n'est des régularités – et formuler des remarques sur le fonctionnement des verbes au présent de l'indicatif :

- a. de nombreux verbes possèdent une seule base et sont réguliers : des verbes en *-er* (type *fermer*) et des verbes en *-ir* ou *-re*, ce qui remet en cause l'idée reçue d'un troisième groupe difficile à cerner car comportant des verbes plus ou moins irréguliers (du type *courir*, *cueillir*, *ouvrir*, *conclure*) ;
- b. d'autres ont deux ou trois bases et sont moyennement réguliers : il s'agit essentiellement des verbes en *-yer* (type *balayer* qui a aussi une conjugaison régulière sur une base : *je balaye*, *tu balayes*, *il balaye*, *ils balayent*, la seconde base courte, *balai-* ne relevant que d'une conversion du *y* en *i*, cette modification phonétique ne pouvant se faire avec le verbe nettoyer : *je nettoie* et non *je *nettoye*), et les verbes en *-ir(e)* (type *écrire*, *finir*, *sortir*) ; les verbes à trois bases sont pour la plupart des verbes en *-re* (type *boire*, *prendre*) ;
- c. les verbes très irréguliers sont en nombre limité⁹ et ont plus de trois bases (type *aller*, *avoir*, *être*, *dire*, *faire*).

En ce qui concerne les terminaisons, les élèves ont montré que :

- d. à l'oral seules celles de P4 et P5 sont réellement perceptibles (*-ons*, *-ez*), et à P6 pour les verbes irréguliers qui prennent par exemple un *-ont* (*font*) ;
- e. à l'écrit, à P1, P2, P3, les verbes (les réguliers à une base) prennent un *-e*, auquel on ajoute un *-s* en P2 ; ils s'opposent à tous les autres verbes dont les terminaisons se synthétisent ainsi : P1 *-s*, P2 *-s*, P3 \emptyset (*prendre*, *aller*, *vaincre*) ; P1 *-s*, P2 *-s*, P3 *-t* (*finir*, *savoir*, *résoudre*, *battre*, *joindre*, *peindre*, *devoir*) ; P1 *-x*, P2 *-x*, P3 *-t* (*pouvoir*, *valoir*, *vouloir*) ;
- f. à l'oral et à l'écrit, en P4, P5 et P6, elles sont régulières (*-ons*, *-ez*, *-(e)nt*), sauf pour les verbes très irréguliers qui donnent *sommes*, *êtes*, *dites*, *faites*, *font*, *ont*, *sont* et *vont*.

Pour clore la séquence, nous avons proposé aux élèves une liste de verbes plus ou moins usités, voire très défectifs, pris au hasard dans leur *Bescherelle - La conjugaison*, soit : *syncoper*, *sourdre*, *serfouir*... et nous leur avons demandé d'anticiper le nombre de bases possibles. Leur démarche a été particulièrement intéressante, car elle s'est inspirée des recherches antérieures en utilisant des procédures morphologiques « intelligentes », celles qu'ils manifestent dans la compréhension des phénomènes étudiés, et de leur plus ou moins grande efficacité linguistique. Ainsi, sans recourir à leurs répertoires de verbes habituels, ils ont commencé par opérer des rapprochements avec les verbes connus ou étudiés préalablement (*sourdre*, *résoudre*, *absoudre*), puis ils ont cherché les formes que pourraient prendre le verbe *serfouir* (*serfoui-* ou

**serfou-*, *serfouiss-*) avant de s'essayer à le conjuguer. Ils ont ainsi alterné deux types de démarches (cf. également Anderson, 1996) : l'une qui s'appuie sur des savoirs déclaratifs, *i.e.* leur intuition des formes conjuguées par analogie avec des formes verbales connues ; l'autre qui s'organise autour de connaissances procédurales, *i.e.* les règles et régularités du fonctionnement morphosyntaxique des verbes, construites lors des séquences précédentes.

Dans cette séquence de réinvestissement - et indépendamment des inévitables écarts interindividuels -, les élèves ont su conjuguer sans trop de difficulté les verbes que nous leur avions donnés. Plus, ils ont pris conscience qu'ils pouvaient avancer plus loin dans leurs investigations, puisqu'ils ont réussi à établir des comparaisons entre la conjugaison du verbe *manger* en français, et ses équivalents portugais, mauricien et arabe (langues d'origine de plusieurs de nos élèves allophones). Ils ont ainsi trouvé une certaine permanence de la marque -s à la deuxième personne du singulier (sauf en arabe). Au delà, ils ont également pu comprendre que la conjugaison des verbes n'était pas si arbitraire qu'elle en avait « l'air ».

2.3 Construire de nouvelles procédures pour parvenir à une autonomie rédactionnelle

Dans un premier temps, nous l'avons vu, notre objectif consistait à aider les élèves à repérer et construire une cohérence en termes de régularités morphologiques pour un temps réputé simple du point de vue conceptuel, mais complexe par sa morphologie et ses valeurs. Nous verrons que ces manipulations et expérimentations, relativement décontextualisées, ne remplacent pas une maîtrise plus systématique des formes, destinée à alléger la tâche de mise en mots, extrêmement couteuse dans le cadre d'une production textuelle. En effet, qu'il s'agisse d'élèves de cycle 3, de collègue ou même de lycéens, (David, 2005a ; Renvoisé, 2006, 2008), la plupart des élèves, en situation de production de textes, mobilisent leur attention et leur mémoire de travail (Fayol, 1997 ; Piolat, 2004) sur le rappel et l'agencement des idées ; ils relèguent ainsi, nécessairement, la mise en mots orthographique au second plan. Pour ce faire, ils tentent de mettre en œuvre des procédures éprouvées par ailleurs, dans des automatismes - ou des routines - plus ou moins efficaces dans lesquelles les normes ne sont pas systématiquement absentes.

À un second niveau, notre objectif a été d'amener les élèves à raisonner de façon ajustée en construisant des procédures de révision efficaces. Ainsi, dans des séquences complémentaires, nous avons alterné des tâches collectives et des exercices individuels. L'ensemble visait la manipulation des supports disponibles (manuels, répertoires, dictionnaires, du type Bescherelle et comportant différents tableaux de conjugaison), qui proposent des classifications de verbes peu homogènes et parfois opposées. Les élèves ont ainsi pu confronter leurs analyses et choisir les référents les plus en adéquation avec les questions qu'ils se posaient. Ces séquences complémentaires avaient pour objectif de favoriser la manipulation des référents grammaticaux habituels afin de construire, chez les élèves, des procédures plus opérantes lors des phases de révision de leurs textes. Il nous semble en effet impossible de viser une efficacité maximum par

la seule mise en place de routines, notamment au plan orthographique (David *et al.*, 2006), et plus encore dans le cadre de la morphographie verbale. De fait, les élèves - mais aussi les experts - ne peuvent opter pour une marque de personne ou de temps-mode (par ex. un *-s*, un *-t*, un *-nt* ou \emptyset) ou, pire encore, quand il s'agit de lever une ambiguïté modale doublée d'une excessive homophonie (par ex. le choix entre un PP-é et un Vinf-er, par ex. *cherché vs chercher*), sans mobiliser explicitement des procédures ajustées, et donc sans savoir à quoi correspondent les classes de mots, les catégories grammaticales, les fonctions syntaxiques... impliquées.

L'apprentissage de la morphologie verbale, dans les deux ordres de l'oral et de l'écrit, constitue ainsi une étape nécessaire vers l'autonomie en production écrite, dont une part se déploie dans le travail de linéarisation du texte, par une mise en mots plus ou moins automatisée, et dont une autre part, sans doute plus coûteuse au plan cognitif, se réalise dans le travail de révision qui implique des habiletés de relecture et de réécriture accessibles, opératoires et transférables. Les différentes séquences conduites, appliquées à l'étude des verbes au présent de l'indicatif, devaient donc conduire les élèves à réinvestir leurs connaissances déclaratives et procédurales (Anderson, *Ibid.*), dans ces deux types de tâches tantôt implicites tantôt explicites.

Pour ce faire, et pour viser les mêmes objectifs, nous avons proposé aux élèves des analyses tour à tour individuelles et collectives des erreurs relevées dans leurs copies, afin de développer des stratégies de révision opératoires et de mobiliser des procédures linguistiques efficaces au moment et à l'endroit où elles doivent se déployer. Les deux extraits reproduits ci-dessous montrent comment les élèves de cinquième ont pu analyser les dysfonctionnements de leurs propres textes :

Extrait 1 (corpus 2008-10) : [...] *Il les *plantent.* [...]

Ens. : Comment expliquez-vous cette erreur ?

Anna : Celui qui a fait ça, il a accordé le verbe *planter* avec le *les*. Et comme *les* (désignant ici le pronom complément du texte) est au pluriel, il a mis *plantent* au pluriel.

Ens. : Qu'est-ce que vous proposeriez à la place ?

Benoît : Bah, c'est évident ! Faut mettre *plantent* avec un *-e*.

Ens. : Pourquoi ?

Benoît : Parce que le sujet c'est *Il* et il est au singulier.

Ens. : Qu'est-ce qui le justifie ce *-e* pourquoi on ne mettrait pas un *-s* ?

Benoît : Parce que *plante* c'est comme *ferme* c'est pareil.

Ens. : En quoi est-ce pareil ?

Anna : Il se conjugue comme *fermer* et il a une base : *je plante, tu plantes, il plante*.

Ens. : Oui, tout à fait. Et que pensez-vous de cet autre exemple ?

Extrait 2 (Corpus 2008-10) : [...] *Il les *portes.* [...]

Anna : Bah, c'est pareil que l'autre sauf qu'il (celui qui a fait l'erreur) a mis un *-s*. Mais le pluriel d'un verbe c'est pas *-s*.

Ens. : Pourquoi d'après vous l'élève a-t-il mis un *-s* à *portes* ?

Victoria : Il a confondu le verbe *porter* avec *la porte*.

Ens. : Quelle est la nature du mot *porte* ?

Benoît : De quoi ? du verbe ou du mot ?

Victoria : Si c'est *Il les porte*, *porte* n'a pas d'-s car c'est le verbe *porter* et il s'accorde avec le sujet *Il* et si c'est le nom *porte*, il peut y avoir un -s mais c'est pas dans la phrase de l'exemple car ça veut rien dire sinon.

Ens. : Peux-tu développer ?

Victoria : On peut dire *Il ouvre les portes* et à ce moment-là, le mot *porte* prend un -s car c'est un nom commun et plus un verbe comme dans l'exemple du tableau.

Ces échanges montrent à quel point l'étude de la morphologie verbale est complexe, mobilisant de multiples niveaux d'analyse et de stratification des connaissances impliquées. En l'occurrence, elle est étroitement liée aux contextes sémantico-syntaxiques, aux variables discursives et référentielles, mais aussi aux stratégies individuelles et aux procédures psycholinguistiques à l'œuvre ou non. On le voit, la connaissance des formes verbales au présent de l'indicatif ne suffit pas pour bien conjuguer et orthographier un verbe. La prise en compte de l'environnement syntaxique (l'accord du sujet avec le verbe en P3) et sémantico-référentiel (*Il* représente un individu non identifié et *porte* signifie « soutenir » ou « tenir » quelque chose) est indispensable pour lever les ambiguïtés liées à l'homophonie, notamment dans le deuxième exemple.

Dans la formulation des arguments avancés, nous observons que la métalangue grammaticale n'est pas toujours mobilisée. Sur ce point, nous notons que les élèves les plus performants sont généralement ceux qui y recourent ; ils avancent alors des explications objectivant le fonctionnement de la langue (par ex. Victoria qui emploie les termes *verbe*, *sujet*, *nom commun*...), alors que d'autres, moins habiles, se contentent de justifications plus subjectives, reposant sur des analogies souvent peu explicites (par ex. Benoît qui explique : « Parce que *plante* c'est comme *ferme* c'est pareil »).

Pour conclure

La présente étude nous conduit à plusieurs conclusions. Tout d'abord, il nous apparaît nécessaire de distinguer la maîtrise de la morphosyntaxe verbale de l'étude des paradigmes de conjugaison. Nous avons ainsi montré que la compétence (essentiellement orale) dans le domaine, n'assure pas une performance écrite étendue, surtout quand on sait que 8 % des élèves de troisième y produisent encore des formes erronées (Brissaud, 2002). Nous avons également démontré que les objectifs de maîtrise temporo-verbale se déplacent vers des niveaux de fonctionnement énonciatif et d'organisation discursive, en compréhension comme en production textuelle ; ce que le premier « pilier » du *Socle commun de connaissances et de compétences* (Ministère de l'Éducation nationale, 2006) réaffirme en termes d'objectifs à partir du cycle central du collège. En effet, au delà des déclarations d'intention officielles, il convient d'aider les élèves à utiliser leurs connaissances en langue (et, en l'occurrence, celles relatives à l'étude des temps verbaux) pour comprendre et composer des textes.

De fait, sans renoncer à l'analyse contextualisée des valeurs et emplois temporels, il convient de poursuivre l'apprentissage systématique des formes verbales, notamment dans les zones du système où apparaissent : i) les verbes les plus fréquents et les plus employés par les élèves ; ii) les principales régularités de temps-modes qui, comme pour le présent de l'indicatif, associent des radicaux longs vs courts, des bases nombreuses et irrégulières vs simples, des terminaisons audibles vs muettes.

Sur un autre plan, il nous semble également déterminant de partir des savoirs, construits ou intuitifs, des élèves, notamment à l'oral, pour les amener : i) à repérer puis à conceptualiser le rapport entre les bases et les terminaisons ; ii) à coder efficacement les marques de personnes, de mode et de temps ; mais aussi, iii) à identifier, factuellement, la voyelle thématique du présent de l'indicatif pour les personnes 1, 2, 3 et 6, une voyelle que l'on retrouve à l'infinitif des V-er ; et enfin, iv) à comparer les verbes du français avec les formes verbales d'autres langues, des langues romanes proches (portugais, espagnol, italien...), pratiquées ou non par les élèves, afin d'observer les phénomènes d'étymologie communs, voire à opposer des verbes issus de systèmes linguistiques grammaticalement plus éloignés (anglais, arabe...), dont les catégorisations morphosyntaxiques s'opposent aux précédentes (Fayol et Jaffré, 2008).

Enfin, il convient de prévenir les élèves d'une illusoire capacité à maîtriser l'ensemble des formes verbales. L'objectif n'est sans doute pas de connaître la totalité des paradigmes de conjugaison de leurs différents répertoires (*Bescherelle* ou autres), mais plutôt de savoir les utiliser en combinaison ou en alternance avec d'autres supports, comme les manuels, les dictionnaires, les correcteurs informatiques, etc. L'objectif est à ce niveau essentiellement méthodologique ; il s'inscrit dans des tâches de révision successives, conçues plutôt en situation de relecture globale et de réécriture ciblées, et non dans une vaine mémorisation préalable. Pour ce faire, les échanges recueillis et formalisés lors de l'étude des brouillons d'élèves (ou dans des corpus de cacographies ajustés) doivent ouvrir : i) sur des raisonnements moins subjectifs ou intuitifs afin d'atteindre une objectivité linguistique plus systématique (au sens de *système*), par exemple sur les erreurs liées à l'excessive homophonie du présent de l'indicatif ; ii) sur des activités d'entraînement visant l'automatisation maximum des procédures linguistiques élémentaires, à l'oral et surtout à l'écrit ; iii) la convergence synergétique des connaissances travaillées en réception dans des tâches assurant le transfert en production langagière autonome.

Références bibliographiques

Anderson, J.R., 1996. *The Architecture of Cognition*. Mahwah (N.J.) : L. Erlbaum Associates Publishers.

Bassano, D., 2005. « Production naturelle précoce et acquisition du langage. L'exemple du développement des noms », *LIDIL* n° 31, p. 61-84.

- Blanche-Benveniste, C., 2002. « Structure et exploitation des verbes en français contemporain », *Le français aujourd'hui* n° 139, p. 13-22.
- Brissaud, C., 2002. « Travailler la morphologie écrite au collège », *Le français aujourd'hui* n° 139, p. 59-66.
- Chiss, J.-L., 2007. « La linguistique et la didactique sont-elles responsables de la crise de l'enseignement du français », *Le Français aujourd'hui* n° 156, p. 9-14.
- David, J., 2004. « L'écriture des jeunes, entre permanence et évolution ». In M.-M. Bertucci & D. Delas (dir.), *Actes de la Journée d'études : Français des banlieues / Français populaires*. Cergy : Université de Cergy-Pontoise.
- David, J., 2005. « L'écriture des collégiens de banlieue, entre pratiques singulières et normes scolaires ». In M.-M. Bertucci & V. Houdart-Mérot (dir.), *Situations de banlieues : enseignement, langues, cultures*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, coll. « Éducation, politiques, sociétés ».
- David, J., Brissaud, C. & Guyon, O., 2006. « Apprendre à orthographier les verbes : le cas de l'homophonie des finales en /E/ », *Langue française* n° 151, p. 109-126.
- Dressler, W.U. (dir.), 1997. *Studies in Pre- and Protomorphology*. Wien (Aut.) : Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Dubois, J., 1967. *Grammaire structurale du français : le verbe*. Paris : Larousse.
- Elalouf, M.-L., 2008. « La réception des travaux en didactique de la langue : quelles résistances ? » Communication au *Congrès mondial de linguistique française*, Paris, 9-11 juillet. Paris : Institut de linguistique française.
- Fayol, M., 1997. *Des Idées au texte, psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : Presses universitaires de France.
- Fayol, M., Largy, P., Thévenin, M.-G. & Totereau, C., 1995. « Gestion et acquisition de la morphologie écrite », *Glossa* n° 46/47, p. 30-39.
- Fayol, M. & Jaffré, J.-P., 2008. *Orthographier*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Apprendre ».
- François, F., 1983. « Bien parler ? Bien écrire ? Qu'est-ce que c'est ? ». In F. François (dir.), *J'cause français, non ?* Paris : La Découverte-Maspero, coll. « Cahiers libres 380 ».
- Gadet, F., 1997. *Le Français ordinaire*. Paris : Armand Colin
- Gadet, F., 2003/2007. *La Variation sociale en français*. Paris : Ophrys.
- Gross, M., 1968. *Grammaire transformationnelle du français. Syntaxe du verbe*. Paris : Larousse.
- Le Goffic, P., 1997. *Les Formes conjuguées du verbe français oral et écrit*. Paris-Gap : Ophrys.
- Leeman-Bouix, D., 1994. *Grammaire du verbe français. Des formes au sens*. Paris : Nathan-Université.
- Martinet, A., 1979. *Grammaire fonctionnelle du français*. Paris : Crédif-Didier.

Meleuc, S. & Fauchard, N., 2000. *Didactique de la conjugaison. Le verbe « autrement »*. Paris : Bertrand Lacoste/CRDP Midi-Pyrénées.

Ministère de l'Éducation nationale, 2008. « Programme de l'enseignement du français ». *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, spécial n° 6 du 28 août 2008. http://media.education.gouv.fr/file/special_6/21/8/programme_francais_general_33218.pdf

Ministère de l'Éducation nationale, 2006. « Socle commun de connaissances et de compétences ». *Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche*. Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006. <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>

Piolat, A. (dir.), 2004. *Écriture. Approches en sciences cognitives*. Aix en Provence : Presses universitaires de Provence, coll. « Langues et écritures ».

Renvoisé, C., 2006. « Maintenant, je me relis ». *Cahiers pédagogiques* n° 453, p. 32-34.

Renvoisé, C., 2008. « Donner sens à l'activité grammaticale ». *Le français aujourd'hui* n° 62, p. 93-101.

Roubaud, M.-N., 1997. « Le passé simple en français ». *Studia Neophilologica* n° 69, p. 79-93.

Vagner, C. & Lavieu, B. (dir.), 2004. *Le Verbe dans tous ses états. Grammaire, sémantique, didactique*. Namur : Cedocef-Presses universitaires de Namur, coll. « Dyptique ».

Notes

¹ Voire très dérangeantes, notamment pour les idéologues habituels, toujours prompts à dénoncer l'incurie de notre système scolaire.

² Il conviendra ainsi de noter la fréquence et la diversité des épreuves appliquées à ce temps grammatical au Brevet des collèges.

³ Dont on se garde bien de préciser s'il relève de l'étude d'un mode ou d'un temps.

⁴ Sauf de manière anecdotique, comme dans le film *Entre les murs* (Laurent Cantet, 2008), dans lequel les élèves du collège Lucie Aubrac (du 20^{ème} arrondissement de Paris) s'interrogent sur la validité de certaines formes conjuguées très désuètes, surtout au subjonctif. Voir également l'étude de Canaveilles (2002) qui relevait les effets comiques et les glissements toujours assurés avec « l'indémoudable *il eut fallu que je le susse* » ou les non « moins subtiles : *que je grattasse, fuisse...* » (*Ibid.* : 28).

⁵ Les propos restitués sont ceux d'élèves de cinquième scolarisés en 2008-2009 dans un collège de la banlieue nord-ouest de Paris (Collège André Chénier d'Eaubonne, Val d'Oise). Nous en profitons pour remercier ces élèves, toujours curieux de partager leurs connaissances, mais aussi très prompts à verbaliser leurs sentiments, voire leurs émotions face aux enseignements prodigués.

⁶ Nous avons délibérément utilisé les deux termes, *base* et *radical*, de façon synonymique, même si nos propres descriptions linguistiques nous conduisent, par ailleurs, à les distinguer en fonction de leur consistance lexicale et paradigmatique.

⁷ Là également, les termes de *désinence* et de *terminaison* sont utilisés de façon équivalente, lorsqu'ils réfèrent à la série des marques finales des verbes français, marques qui renseignent sur le mode, le temps et la personne. De fait, dans notre approche, nous avons évité d'associer le nombre, et notamment le pluriel, aux personnes 4, 5 et 6. De même, nous avons systématiquement préféré le vocable *forme*, plus neutre et plus juste pour les verbes conjugués à des temps composés ; le marquage en *désinence*, *terminaison* ou *flexion* pour les finales des verbes étant, de toute évidence, inadéquat à ces temps composés.

⁸ Dans la même étude, Brissaud cite, par ordre de fréquence décroissant, les verbes *aller, faire, dire, voir, venir, vouloir, prendre, pouvoir, savoir, falloir, devoir*. Ajoutés aux emplois comme auxiliaire d'*être* et *avoir*, ces 13 verbes couvrent presque la moitié des emplois. Le reste appartient majoritairement au *V-er*.

⁹ Même si ces verbes sont très fréquents à certains postes de conjugaison, notamment aux personnes 3 et 6.