

Solveig Lepoivre-Duc, Dominique Ulma
Université Claude Bernard Lyon 1-IUFM
ICAR UMR 5191, Lyon 2-ENS
EA 4246 DYNADIV, UFRT



Introduction

Il est communément admis que l'enseignement de la grammaire représente un point d'achoppement de la didactique du français, que ce soit en langue étrangère ou en langue dite de scolarisation, et le constat est loin d'être nouveau (Chervel, 2006). L'apprentissage de la communication, écrit J. Cortès (2010 : 190) dans le numéro 3 de *Synergies Espagne*¹, « n'implique pas de préalable théorique, mais simplement qu'on sache parler. Encore convient-il de trouver le bon embrayage. » On peut, ajoute-t-il, « rendre à chaque individu « son statut "d'homme de parole"² en commençant par le commencement : le VERBE, non pas celui de Dieu mais à coup sûr celui d'humains ». Pourtant, qui apprend le français bute, tôt ou tard, sur le verbe. Catégorie présente dans toutes les langues, il semble poser un problème spécifique en français.

Pour les locuteurs natifs comme pour les allophones, le verbe cristallise singulièrement des difficultés d'enseignement et d'apprentissage. Cela tient d'une part à des raisons générales relevant de la didactique de l'étude de la langue, d'autre part à des raisons spécifiques au concept.

Sans exclusive, on retiendra, du côté des difficultés d'ordre général :

- la triple fonction de la langue à l'école : elle est à la fois moyen de communication et d'expression, objet et moyen d'enseignement dans toutes les disciplines (Boutet, 1988), trois niveaux entre lesquels les élèves peinent souvent à se situer, à trouver des repères et des passerelles ;
- les effets de type sociolinguistique projetés et/ou incorporés (cf les Français Normes Identitaires dont parle Vargas, 1996 : 87). Lahire (1993)³ et Bautier (2004) notent la difficulté pour l'élève d'adopter une posture distanciée par rapport aux usages de la langue. Boutet (1988 : 39) montre que le « passage d'une réflexion sur la langue orale à une réflexion sur la langue écrite » que nécessite l'entrée dans la réflexion métalinguistique est rendu difficile quand la langue écrite relève de ce que Vargas nomme une « norme étrangère » (Vargas, 2009 : 29) ;

- le fait que les notions fondamentales - qui sont aussi « les plus complexes et les plus débattues » (Dourojeanni et Quet, 2007 : 12) - donnent lieu à des définitions simplificatrices, composites et du coup abscones, mêlant indistinctement les influences de théories grammaticales successives et souvent concurrentes (Grossmann, 1996 ; Petit, 2004). Contrairement à des domaines comme les mathématiques ou la lecture, on voit alors persister en grammaire des schémas et des modèles didactiques obsolètes (Dourojeanni et Quet, 2007). L'interdépendance des faits linguistiques et leur instrumentalisation séculaire à des fins orthographiques (Chervel, 1977) empêche de construire des progressions opérantes⁴, aussi bien sur une année de classe que sur un cursus de formation ;

- véritable bête noire de beaucoup d'enseignants (Dourojeanni et Quet, 2007 ; Sautot et Lepoivre-Duc, 2009 ; Fetet, 2008 ; *passim*), l'enseignement de la grammaire génère le malaise voire le désarroi. On assiste tantôt à la prévalence d'activités répétitives, ritualisées, formalistes, mais dépourvues de signification pour les élèves (Dourojeanni et Quet, 2007), ou au contraire à une forme de dissolution des activités métalinguistiques dans celles d'écriture (Chabanne, 2004) - et moins souvent de lecture. On constate conséquemment la très faible rentabilité des activités grammaticales au regard du réinvestissement dans les écrits (productions d'écrits et dictées) des élèves : c'est la différence bien connue entre savoirs déclaratifs, savoirs procéduraux et savoirs stratégiques, les deux derniers faisant largement défaut aux élèves.

À ces obstacles d'ordre transversal, s'ajoute le positionnement de la notion de verbe au croisement des différentes sous-disciplines du français : morphologie (conjugaison), orthographe (dont morphosyntaxe), lexicale (dont sémantique), syntaxe (qui englobe l'aspect), énonciation (dont l'emploi des modes et des temps) et pragmatique (dont les typologies textuelles).

Chervel (1977 ; 2006) analyse les causes historiques des difficultés persistantes liées à l'enseignement du verbe : la prononciation régionale (non unifiée), la coexistence durable (xviii^e siècle) de formes concurrentes⁵, non stabilisées (que l'enseignement scolaire contribuera à apurer), et l'évolution des usages (l'obsolescence du passé simple en est un exemple, attesté dès le xviii^e). C'est principalement pour l'orthographe qu'est enseignée la conjugaison, d'abord par la copie (xviii^e), complétée par le par cœur (xix^e). Chervel évoque la solution didactique dite des "temps primitifs" (Buffier, Restaut, Lhomond, Noël et Chapsal), cinq formes à partir desquelles les autres sont engendrées. L'inconvénient principal de cette théorie est une simplification peu scientifique (et le rôle attribué à l'infinitif, dont les traces subsistent jusqu'à aujourd'hui), mais elle a eu l'avantage de proposer un cadre solide que les élèves se sont assez bien approprié tout au long du xix^e siècle. La grammaire historique porte un coup fatal à cette vision didactiquement simplificatrice. Le premier manuel de conjugaison date de 1800, le Bescherelle de 1860 (pour Chervel, le xix^e est le siècle de "l'inflation éditoriale").

Le concept de verbe en lui-même est peu stable historiquement (Lusetti, 2008) et la tradition a si profondément ancré des manières de faire didactiques

(Chervel, 2006) que toute proposition un peu novatrice (comme d'enseigner la conjugaison selon le principe de l'engendrement et de renoncer aux trois groupes) peine à trouver un écho en dehors de la communauté des didacticiens. Le conservatisme des manuels est à ce titre révélateur (Grossmann, 1996 ; Petit, 2004). Le domaine du verbe est donc, pour les élèves comme pour les maîtres, le lieu de toutes les insécurités : « *lieu d'insécurité linguistique* » (Lusetti, 2008 : 108), « *zone du plus grand risque orthographique* » (Angoujard, 1996 : 188), « *lieu d'apprentissages hétérogènes* » (Lusetti, 2008 : 112), constat d'une « *déshérence* » dans les manuels (Petit, 2004), entre autres formules.

Pourtant, comme le rappellent Roubaud et Touchard (2004 : 258), « *on ne peut faire l'économie du verbe pour l'apprentissage de l'écrit* », dans la compréhension, dans la production d'écrits, bien sûr en orthographe mais aussi dans la structuration du temps. Nous y ajouterons la maîtrise de la langue orale en FLE où le domaine du verbe constitue un creuset de difficultés pour les apprenants allophones qui n'ont pas, comme le locuteur natif, l'expérience des usages de la langue, et doivent s'approprier non seulement une langue, mais également une norme ou plutôt des normes d'usage étrangères.

De fait, la question de la tension entre la norme et les usages a jalonné l'histoire de la langue française et de son enseignement. Qu'il s'agisse de fixer un état de la langue dans un but de communication, d'élargir démocratiquement à l'ensemble de la nation un usage jusque là réduit à une minorité sociale, de reconnaître et prendre en compte la diversité linguistique ou de mettre au point un appareillage pédagogique destiné à former les élèves à la littérature, la norme et la variation constituent une problématique récurrente en linguistique, tant sur le plan de la description du système que sur le plan de la didactique. Le verbe comme catégorie grammaticale se trouve, en français du moins, à cheval sur deux aspects normatifs. D'un côté des règles assez strictes régissent la conjugaison, les accords, les concordances. De l'autre, les usages en discours montrent une mise en œuvre des règles très située : il y a des normes d'usage que les règles ne peuvent prévoir. Le verbe (mais aussi d'autres catégories) est donc en tension entre deux prescriptions de natures bien différentes.

La linguistique des normes (Rastier, 2007), en mettant à jour la règle, décrit et fixe un état de la langue, elle en permet l'analyse en système, en structures. Partant, elle tend à unifier, surtout à l'écrit, une variation linguistique et discursive conçue quant à elle comme un continuum de pratiques. L'usage récupère et défige la règle pour en tirer parti et y introduire de nouvelles variations, mais ces variations se perpétuant d'énoncé en énoncé finissent par faire norme. Les normes se définissent à partir de leurs manifestations dans les usages, dans les discours, dans la diachronie. Il s'instaure ainsi comme une porosité entre la norme et les usages.

Ce numéro de *Synergies France* aborde le problème du verbe de manière ouverte en étudiant les tensions entre norme et usage. Il examine différents points de vue sur cette question.

L'article de Marie-France Bishop montre comment un usage qualifié de déviant peut finir par devenir la norme avec le temps. Dans la lignée des travaux de Chervel, elle observe comment la discipline scolaire "grammaire" s'est constituée historiquement depuis la fin du XIX^e siècle en France. Elle montre ensuite que, malgré l'établissement d'une nouvelle norme dans le plan de rénovation du français, les notions enseignées dans la grammaire scolaire ont continué à fluctuer au gré des résistances enseignantes et des programmes d'enseignement.

Avec Dominique Bassano, nous verrons comment la fréquentation de la norme permet à de jeunes enfants de construire progressivement les propriétés morphologiques du verbe par un « processus de grammaticalisation » qui se situe à l'interface entre le lexique et la grammaire.

Beatriz Sánchez Cárdenaz explore une autre interface, lexicale et syntaxique : elle propose une approche sémantique des arguments du verbe qui pourrait constituer un levier intéressant pour l'apprentissage du FLE.

C'est également une approche didactique du FLE que présente Cécile Bruley-Meszaros. Elle interroge les manuels de grammaire et explore la valence des verbes en *à* et en *de* dans le but de proposer un enseignement plus opérationnel de la syntaxe des verbes construits avec des prépositions.

Les deux dernières contributions proposent des redéfinitions de la norme à enseigner en se situant dans le champ de la transposition didactique. Jacques David et Claire Renvoisé présentent un dispositif d'apprentissage qui intéresse aussi bien les apprenants français que les apprenants étrangers. Ils observent les effets de ce dispositif sur l'apprentissage de la morphologie des verbes au présent, à travers les deux ordres de l'oral et de l'écrit.

L'article de Noëlle Cordary, qui clôt le dossier, observe comment les enseignants travaillent entre la norme à enseigner et le surgissement d'usages plus ou moins acceptables dans le raisonnement des élèves ; toujours dans le domaine de la morphologie verbale, elle avance une hypothèse originale sur la construction de la norme des verbes en -é chez des lycéens.

La « Rubrique à parts » de ce numéro consacré à la grammaire donne la parole à une étude littéraire originale : tout n'a pas été écrit sur l'œuvre monumentale de Victor Hugo, et Christine Moulin, par son analyse fine et érudite, nous en donne la preuve. Elle étudie la technique hugolienne du fragment et montre comment l'écrivain nourrissait son œuvre de notations prises sur le vif et précieusement conservées.

Trois comptes-rendus d'ouvrages et un compte-rendu de thèse complètent la rubrique.

Enfin, dans la prévision des numéros à venir, nous terminons avec les spécifications rédactionnelles de la revue et l'appel à communication du numéro 7 à suivre, consacré à la "Vitalité du conte à l'aube du XXI^e siècle : du pastiche à la parodie".

Bibliographie

- Angoujard, A., 1996. « Maîtrise des formes verbales : problèmes d'apprentissage, stratégies d'enseignement du CE1 au CM2 », *Repères* n° 14 : *La grammaire à l'école. Pourquoi en faire ? Pour quoi faire ?* 183-199.
- Bautier, É., 2004. « Formes et activités scolaires. Secondarisation, reconfiguration et différenciation sociale ». In Ramognino N. et Vergès P. (dir.), *La langue française hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires*. Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence.
- Boutet, J., 1988. « Un acteur négligé, l'apprenant », *Le français aujourd'hui* n° 83 : *Les difficultés grammaticales*. 35-40.
- Chabanne, J.-C., 2004. « La grammaire est-elle entièrement soluble dans les pratiques d'écriture ? », in Vargas, C., (dir.), *Langues et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*. Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence. 125-134.
- Cherrel, A., 1977. *...et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français : Histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Petite Bibliothèque Payot.
- Cherrel, A., 2006. *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Les usuels Retz.
- Cortès, J., 2010. « Petite fabrique de grammaire », *Synergies Espagne* n° 3 : *Contrastes linguistiques et communication*. 187-195.
- David, J., Laborde-Milaa, I. (coord.), 2002. *Le Français aujourd'hui* n° 139 : *Les verbes, de la phrase aux discours*. Paris : AFEF.
- Dolz, J., Simard, C. (dir.), 2009. *Pratiques d'enseignement grammatical - Points de vue de l'enseignant et de l'élève*. Québec : AIRDF et Presses Universitaires de Laval.
- Dourojeanni, D. et Quet, F., 2007. *Problèmes de grammaire pour le cycle 3*. Paris : Hatier, coll. Mosaïque.
- Dubois, J., 1967. *Grammaire structurale du français : le verbe*. Paris : Larousse.
- Fetet, A., 2008 (2007). *Le verbe au quotidien*. Dijon : CRDP de Bourgogne, coll. Au quotidien.
- Gombert, J.-É., 1990. *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Grossmann, F., 1996. « La mise en texte de la théorie grammaticale dans les manuels de grammaire », *Repères* n° 14 : *La grammaire à l'école. Pourquoi en faire ? Pour quoi faire ?* 57-82.
- Grossmann, F., Manesse, D. (coord.), 2003. *Repères* n° 28 : *L'« observation réfléchie de la langue » à l'école*. Lyon : INRP.
- Lahire, B., 1993. *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Leeman-Bouix, D., 1994. *Grammaire du verbe français*. Paris : Nathan Université.

Le Goffic, P., 1997. *Les formes conjuguées du verbe français, oral et écrit*. Paris : Ophrys.

Lusetti, M., 2008. « Le verbe pour commencer la grammaire au CE1 », *Recherches n° 48 : L'enseignement de la langue*. Lille : ARDPF. 105-135.

Meleuc, S., Fauchard, N., 1999. *Didactique de la conjugaison : le verbe autrement*. Paris : Bertrand-Lacoste-CRDP Midi-Pyrénées.

Petit, G., 2004. « La représentation du verbe dans les manuels de français pour le primaire », in Vagner, C. et Lavieu, B., (dir.), *Le verbe dans tous ses états. Grammaire, sémantique, didactique*. Namur : Presses universitaires de Namur & CEDOCEF, coll. Diptyque n° 2. 51-78.

Quet, F., Dourojeanni, D., 2004. « En cycle 3, repérer le verbe », in Vargas, C. (dir.), *Langues et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*. Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence. 301-310.

Rastier, F., 2007. « Conditions d'une linguistique des normes », in Steuckardt, A. et Siouffi, G., (éd.), *Les linguistes et la norme - Aspects normatifs du discours linguistique*. Berne : Lang. 3-20.

Roubaud, M.-N., Touchard, Y., 2004. « Vers la notion de verbe : de l'approche intuitive à la construction du savoir, vers sept ans », in Vargas, C., (dir.), *Langues et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*. Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence. 257-267.

Sautot, J.-P., Lepoivre-Duc, S., 2009. « Le "socle commun de connaissances" fait-il norme pour l'enseignant ? Le cas de la grammaire à l'école élémentaire », in Dubois-Marcoïn, D. et Tauveron, C., (dir.), *Français, littérature, socle commun. Quelle culture pour les élèves ? Quelle professionnalité pour les enseignants ?* Lyon : INRP, coll. Documents et travaux de recherche en éducation. 215-228.

Touratier, C. 1996. *Le système verbal français*. Paris : A. Colin.

Vagner, C., Lavieu, B. (dir.), 2004. *Le verbe dans tous ses états. Grammaire, sémantique, didactique*. Namur : Presses universitaires de Namur & Cedocef, coll. Diptyque n° 2.

Vagner, C., Leeman, D. (éd), 2005. *De la langue au texte. Le verbe dans tous ses états (2)*. Namur : Presses universitaires de Namur & Cedocef, coll. Diptyque n° 4.

Vargas, C., Grossmann, F. (coord.), 1996. *Repères n° 14 : La grammaire à l'école. Pourquoi en faire ? Pour quoi faire ?* Paris : INRP.

Vargas, C., 1996. « Grammaire et didactique plurinormaliste du français », *Repères n° 14 : La grammaire à l'école. Pourquoi en faire ? Pour quoi faire ?* 83-103.

Vargas, C., (dir.), 2004. *Langues et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*. Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence.

Vargas, C., 2009. « Peut-on inventer une grammaire pour la réussite scolaire ? », *Repères n° 39 : La construction des savoirs grammaticaux*. 17-39.

Notes

¹ Numéro de mars 2010 consacré à “Contrastes linguistiques et communication”, coordonné par Brigitte Lépinette et Sophie Aubin. En ligne sur <<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Espagne3/espagne3.html>>

² Selon la formule de Claude Hagège.

³ « Un rapport réflexif au langage » (p. 135), autrement qualifié de “scriptural-scolaire”, par opposition au rapport “oral-pratique”.

⁴ Qui ne soient pas linéaires, non articulées.

⁵ Par exemple *je treuve / je trouve, il vescu / il véquit* etc. Coexistent bien encore aujourd'hui *je m'assieds* et *je m'assois, il essaie* et *il essaye*.