



HAL
open science

De quelques discordances dans les discours sur le verbe et comment les dépasser

Dominique Ulma

► **To cite this version:**

Dominique Ulma. De quelques discordances dans les discours sur le verbe et comment les dépasser. L'information grammaticale, 2021, 168, pp.14-23. 10.2143/IG.168.0.3289171 . hal-03194382

HAL Id: hal-03194382

<https://hal.science/hal-03194382>

Submitted on 15 Jun 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

DE QUELQUES DISCORDANCES DANS LES DISCOURS SUR LE VERBE ET COMMENT LES DÉPASSER

par **Dominique ULMA**, Laboratoire Ligérien de Linguistique, UMR 7270

Université d'Angers

Que l'on aime ou pas la grammaire, que l'on ait été bon élève en grammaire ou pas, que l'on se sente à l'aise avec la perspective d'enseigner la grammaire ou pas, expliquer à un élève de CE1 ce qu'est un verbe, à quoi il sert et comment le reconnaître reste une tâche complexe, qui peut susciter une légitime hésitation. Légitime, parce qu'au sein d'une didactique de la grammaire, en soi « lieu d'insécurité » (Angoujard, 1996 ; Lusetti, 2008 ; Audion, 2020) pour les élèves comme pour les enseignants, la didactique du verbe présente des difficultés singulières et multiples¹, propres à susciter inquiétude et/ou découragement.

En effet, l'acquisition du système verbal constitue un point nodal des programmes d'enseignement. Or le verbe est une notion² qui se situe à la confluence de trois sous-disciplines du français (Lusetti, 2008 ; Lepoivre-Duc & Ulma, 2010) : grammaire, orthographe, lexicale, selon les domaines énumérés par les programmes de l'école primaire, mais aussi morphosyntaxe, sémantique, énonciation. Ainsi partagé entre ces domaines, l'enseignement proposé par programmes et manuels y est morcelé et le temps scolaire reproduit cette organisation (IGEN, 2013 ; Elalouf, Péret & Gourdet, 2017), d'autant que les programmes présentent le verbe comme un objet hétérogène voire incohérent (Gourdet, 2012). Enseignants et élèves n'en ont pas la même conception (Gourdet & Roubaud, 2016). De ce fait, s'en construire une représentation unifiée relève du tour de force.

Notre article cherche à explorer certaines des tensions et discordances qui caractérisent les discours linguistique et didactique sur le verbe (Delhay & Meyer, 2012 ; Gourdet, 2016), afin de mettre de l'ordre dans des connaissances qui, pour beaucoup de candidats au CERPE, datent de leur propre scolarité et se heurtent aux apports de leur préparation au concours. La tradition didactique se construit en effet par strates, et le candidat-enseignant novice se retrouve dans une « nébuleuse » (Delhay & Meyer, 2012 : 108), en position de s'identifier à différents modèles didactiques, potentiellement contradictoires (Garcia-Debanco & Sanz-Lecina, 2008). Partant, comment se situer, entre expérience personnelle, modèles recommandés en formation, manuels et préconisations des programmes ? Et comment se construire une représentation du verbe cohérente, stable, pertinente au regard des « savoirs savants » (Beacco, 2010 : 22), et opératoire tant du point de vue de la réussite au concours (première étape) que du point de vue didactique, pour la carrière à venir ?

1. PRENDRE EN COMPTE LE CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT

Aujourd'hui et depuis quelques décennies déjà, il est bien établi en sociolinguistique que la classe de français est un espace pluriel, par les langues et les cultures qui s'y rencontrent, mais aussi parce que les expériences qu'entretiennent les élèves avec « le » français sont marquées par la diversité. « Le français n'existe pas », selon le titre d'un récent ouvrage (Hoedt & Piron, 2020), et les sociabilités des élèves avec les variétés de français qu'ils fréquentent hors de l'école peuvent être éloignées du français pratiqué et étudié à l'école, au point de constituer

¹ Reconnues par l'Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) dans un rapport de 2013 (pp. 19-20).

² Nous appelons *concept* un fait de langue conçu dans sa totalité, renvoyant à l'ensemble des savoirs savants et des savoirs d'expérience qui le mobilisent (ses *attributs*), et *notions* les parties enseignées de ce concept, déterminées pour chaque niveau scolaire : on élabore un concept (acquisition) et on s'approprié une notion (apprentissage) ; la notion évolue en se complexifiant au fil des années d'enseignement reçu.

ce que Vargas (1996) nomme un Français Normes Étrangères. Si Vargas distingue ce Français Normes Étrangères du français langue étrangère du point de vue des apprentissages (p. 88), il semble qu'aujourd'hui le rapprochement entre les didactiques du français langue de l'école (FLSco) et du français langue étrangère ou seconde (FLE/S) doit être envisagé (Ulma, 2013 ; Guerin, 2020 ; Chiss, 2020). Les dimensions cognitive (privilegiée en FLSco) et communicative (privilegiée en FLE/S) peuvent (doivent ?) se travailler en synergie. Certaines organisations du savoir, certaines progressions et surtout le pas de côté qu'offre la didactique du FLE/S peuvent aider les professeurs des écoles à aborder avec un autre regard certaines notions complexes. Pour la plupart natifs, ces (futurs) professeurs n'ont pas « appris » la grammaire, ils l'ont pratiquée en acquérant la langue, puis l'ont étudiée en étant scolarisés, en se référant à leur expérience première de locuteurs, et secondairement de lecteurs-scripteurs. Peu l'ont étudiée au niveau universitaire (Delhay & Meyer, 2012).

Un autre aspect du contexte d'enseignement concerne le matériel disponible pour les candidats au CERPE, les enseignants et le grand public. La grammaire généralement conseillée comme référence pour la préparation du CERPE est la *Grammaire méthodique du français* (désormais *GMF*) de M. Riegel, J.-C. Pellat et R. Rioul qui en est à sa 7^e édition et compte désormais plus de 1100 pages. L'enrichissement de l'ouvrage au fil des éditions est signe de la complexité de l'entreprise que se sont fixée les auteurs : une description du fonctionnement de la langue la plus exhaustive possible. Le choc peut décourager les candidats au CERPE dont les derniers contacts avec la grammaire remontent au secondaire (souvent au collège). Restent les références présentes dans la plupart des foyers : le *Bescherelle* et le *Bled*. C'est cet horizon qui constitue le contexte grammatical d'une grande majorité des pratiques d'enseignement. Des grammaires pour enseigner telles que celle destinée aux professeurs des écoles, *Quelle grammaire enseigner ?* (désormais *QGE*), dirigée par J.-C. Pellat (donc à priori en continuité avec la *GMF*) ou celle destinée aux enseignants de FLE, *Comprendre la grammaire*³ (désormais *CLG*), sont peu présentes parmi les outils de référence des enseignants. Elles ont pourtant pour ambition de constituer des repères fiables, c'est-à-dire résistants aux fluctuations des programmes, et accessibles dès la formation initiale, en particulier aux étudiants qui n'ont pas de formation linguistique (Delhay & Meyer, 2012). *Bescherelle* et *Bled*, tout comme nombre de manuels, contribuent à entretenir des représentations *sur le* et *du* verbe figées et à sédimer les pratiques (*ibidem* ; Lachet, 2020).

Il ne faut pas s'étonner dans ce contexte que le domaine du verbe cristallise des préoccupations didactiques : cette partie de l'enseignement de la grammaire reste problématique pour les enseignants qui manquent de points de référence solides et peuvent avoir du mal à inventer de nouvelles démarches et activités d'apprentissage permettant aux élèves d'atteindre le niveau de compétence souhaité par les programmes. Or tôt ou tard, tout le monde se heurte au verbe : « on ne peut faire l'économie du verbe pour l'apprentissage de l'écrit » (Roubaud & Touchard, 2004 : 258). Historiquement instrumentalisé à des fins orthographiques (Chervel, 1977, 2006), l'enseignement de la grammaire a en effet produit une grammaire scolaire faite pour gérer les accords. Le rapport de l'IGEN de 2013 note la persistance d'une relation forte entre centration sur l'étude de la conjugaison et orthographe grammaticale. On ne peut ignorer non plus le domaine du verbe en matière d'expression et de compréhension en général ou de structuration du temps.

Au-delà des difficultés de son enseignement, le verbe est un concept complexe, protéiforme, dont les enfants construisent une représentation avant d'être scolarisés (Bassano, 2010). Mais cette représentation tout comme les usages vernaculaires des élèves sont peu pris en compte dans les programmes et les manuels. En classe de français, on s'appuie peu sur l'oral : on

³ M.-A. Camussi-Ni et A. Coatéval (2013).

apprend aux enfants à faire de la grammaire sans s'écouter parler. Les natifs, qui ont le sens de la langue, sont pourtant performants dans la plupart de leurs emplois⁴ et l'enseignant gagne à s'appuyer sur ces compétences épilinguistiques⁵. Concernant le verbe, la représentation du concept élaborée par les enfants dans leur acquisition de la langue est de nature réticulaire, composite, parcellaire, oscillant entre explicite et implicite (Lepoivre-Duc & Ulma, 2012 ; Chailly, Lepoivre-Duc & Ulma, 2013). L'enseignement surajoute à ces savoirs procéduraux et opératoires des attentes en termes de savoirs déclaratifs⁶ simplifiés voire simplificateurs, hétérogènes, ce qui fait dire à C. Tisset, il y a plus de vingt ans déjà, « Surtout ne pas donner de définition du verbe » (1998 : 10). Le terme important ici étant *donner*, et non *définir*. Car, c'est au programme dès le Cycle 2 (version consolidée 2020, p. 20), il faut bien reconnaître et identifier le verbe, ce qui suppose de le définir.

2. DÈS LORS, COMMENT DÉFINIR LE VERBE ?

2.1. Des problèmes...

Quand nous demandons à nos étudiants de définir ce qu'est un verbe à l'aide de seulement trois mots-clés⁷, leurs réponses se regroupent en morphologie (conjugaison), syntaxe (construction / pivot de la phrase), sémantique (sens). La classification de certains termes tels que *temps* ou *action* pourra prêter à discussion : classera-t-on *temps* dans la morphologie ou la syntaxe, et *action*, dans la syntaxe ou la sémantique ? Ainsi, dans la phrase « Le président a annoncé que les restaurants fermentaient. », analysera-t-on *fermentaient* d'abord comme un conditionnel présent à la P6⁸ (morphologie) ou évoquera-t-on d'abord la nécessité de recourir au conditionnel en vertu de la concordance des temps (syntaxe) ? Dans les phrases « La clôture entoure le jardin. », « Le boxeur reçoit des coups. », considèrera-t-on *entourer* et *recevoir* comme des verbes d'action parce que syntaxiquement ils se construisent avec un COD, alors qu'*entourer* ne désigne pas une *action* de la clôture, ni *recevoir* celle du boxeur (il n'est pas sémantiquement le sujet de l'action – ni des coups – mais son récipiendaire), alors que syntaxiquement, il est bien le sujet du verbe *recevoir* ? Ces hésitations et la réflexion qu'elles engendrent sont le premier signe de la complexité et par conséquent de l'intérêt du travail sur le verbe.

⁴ La question se pose différemment pour les apprenants de FLE/S.

⁵ J.-É. Gombert, à la suite d'A. Culioli, emploie ce terme « pour désigner les “activités métalinguistiques inconscientes”, posant par définition que le caractère réfléchi ou délibéré est inhérent à l'activité métalinguistique au sens strict. » (1990 : 22).

⁶ Quand on lui demande ce qu'est un verbe, Léandra, 8 ans, élève de CE1, répond que c'est « quelque chose qui désigne une action, une façon d'être, et un mot qui change s'il est au futur, au présent ou au passé » : sa réponse constitue un savoir déclaratif, reflet de l'enseignement reçu. Interrogée pour repérer des verbes dans des phrases telles que « Pauline ressemble à son papa. » ou « Tarik joue au football. », elle les identifie sans hésiter et précise que le premier désigne une façon d'être et le second une action. Elle n'a aucun mal à donner plusieurs exemples de verbes d'action (*courir*, *travailler*) : il s'agit là de savoirs procéduraux, en actes, qui coïncident avec ses savoirs déclaratifs. En revanche, quand elle donne « malpoli » comme exemple « de façon d'être », elle n'a pas tort... mais ce n'est pas un verbe, signe qu'entre le déclaratif bien en place et le procédural persiste un écart (pour la façon d'être). Pourtant, la discussion avec elle prouve que ses connaissances déclaratives et procédurales sont opératoires, au moins partiellement, en ce qu'elles lui permettent d'expliquer son raisonnement métalinguistique et de résoudre les problèmes de langue qui lui sont soumis.

⁷ Un exercice diagnostique proposé à nos étudiants futurs enseignants de FLE. Pour une étude plus complète, voir Gourdet & Roubaud, 2016.

⁸ Pour des raisons de clarté et parce que *nous* n'est pas le pluriel de *je* (*je* est un exemplaire unique : le locuteur), ni *vous* le pluriel de *tu*, nous optons pour la dénomination des personnes comme suit : P1, P2, P3 pour le singulier, et P4, P5, P6 pour le « pluriel ». Selon les besoins, nous organiserons ces six personnes de manière différente, par exemple P1-P3, P2, P6, P4, P5. Il est à noter que les P1, 2, 4 et 5 n'ont pas le même statut que les P3 et 6 : ces dernières peuvent se manifester par un pronom personnel ou un GN, les autres, qui correspondent aux positions de locuteur et d'interlocuteur dans l'énonciation, forcément par un pronom personnel (même dans le cas de « La directrice *et moi* avons écrit aux parents d'élèves. »).

Le dispositif des mots-clés mis en œuvre en formation montre que sont rarement évoquées les relations entre ces attributs définitoires, et quasiment jamais ce qui relève de l'énonciation, pourtant essentiel (Gourdet, 2016). Les définitions de nos étudiants ne se distinguent pas toujours de celles des élèves du CE1 au CM2 (Gourdet & Roubaud, 2016) : des définitions incomplètes, composites, mêlant différents niveaux, notamment syntaxique et sémantique (le verbe désignerait l'action du sujet). L'origine de ces imprécisions tient en grande partie à une sédimentation de l'enseignement et aux simplifications excessives des outils de grande diffusion (précis de grammaire tout public, tableaux de conjugaison).

2.2. ... aux solutions

Le concept de verbe est peu stable historiquement (Lusetti, 2008) : il n'est pas étonnant que les définitions de certains ouvrages consultés par les enseignants suivent un principe d'empilement et empruntent à des théories grammaticales hétérogènes (voire contradictoires). L'ensemble des attributs du concept de verbe est rarement référencé à une entrée unique de l'ouvrage. Pour s'en construire une représentation complète, l'utilisateur doit naviguer entre différents chapitres. Pourtant, il est possible de proposer une hiérarchisation de ses caractéristiques définitoires, en commençant par celle qui occupera au fil des années d'école l'essentiel du temps d'enseignement-apprentissage : la morphologie verbale, c'est-à-dire la conjugaison. Le verbe, quoi qu'en ait véhiculé le discours des manuels depuis le 18^e siècle (Gourdet, 2016), c'est en effet avant tout une affaire de forme. De toutes les classes grammaticales⁹ variables¹⁰, le verbe est celle qui varie le plus. Il partage avec elles la variabilité en nombre¹¹ et partiellement en genre (au participe¹²), avec les pronoms personnels (auquel il est fondamentalement lié) et les déterminants possessifs la variabilité en personne, mais il est le seul à varier en voix, mode, aspect¹³ et temps. En d'autres termes, le verbe, c'est ce qui se conjugue.

Cette entrée par les formes, la morphologie ou la conjugaison (c'est équivalent) est celle qu'adopte la *Terminologie grammaticale* de 2020 (p. 33). C'est également celle de la *GMF* (p. 434), de *QGE* (p. 161), de *CLG* (p. 14, le premier critère d'identification du verbe est la variation en personne) et d'une grammaire déjà ancienne mais rééditée en livre de poche et relativement répandue chez nos étudiants arrivant de licence de Lettres modernes, la *Grammaire Larousse du français contemporain* (Chevalier et al., 1964/2002 : 281-282). Nous retenons donc que le premier critère d'identification du verbe est sa grande variabilité.

D'autres hiérarchisations des caractéristiques définitoires du verbe existent : elles privilégient alors l'entrée sémantique (tradition durablement installée depuis la grammaire de Lhomond, cf. Gourdet, 2016) ou l'entrée syntaxique. Si pour la *Terminologie grammaticale* 2020, le premier critère donné de reconnaissance du verbe est sa variabilité (p. 33), c'est pourtant le critère sémantique (le procès) et le critère syntaxique (noyau du groupe verbal) qui ouvrent la section relative au verbe dans la partie consacrée à chaque classe grammaticale (p. 135), avec un rappel immédiat à la variabilité. Les traditions ont la peau dure. *QGE* (p. 161) place les propriétés syntaxiques avant les propriétés sémantiques et termine par les propriétés pragmatiques (l'attitude du locuteur face à son énoncé) qui s'expriment grâce aux modes.

⁹ Catégorie grammaticale, classe de mots ou nature.

¹⁰ Pour mémoire : le verbe, le nom (ou substantif), l'adjectif, le déterminant, le pronom.

¹¹ Avec les réserves signalées plus haut.

¹² Le critère de personne ne concerne pas les modes infinitif et participe (modes dits non personnels). Pour le participe (*chantant*, *chanté*, *ayant chanté* – cf. « la cigale ayant chanté tout l'été »), qui peut se comporter comme un adjectif, le critère de genre se substitue en quelque sorte à celui de personne.

¹³ Cf. *infra*.

Ces choix assez peu divergents en définitive témoignent de l'intrication des caractéristiques du verbe, sous le pilotage de la morphologie. Ce sont en effet les variations morphologiques du verbe qui constituent sa caractéristique essentielle et conditionnent des variations relevant du sémantisme, de la syntaxe, de l'énonciation ou de la pragmatique. La *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*¹⁴ (Chartrand *et al.*, 1999 : 173 *sq*) définit le verbe par ses caractéristiques sémantiques d'expression du temps et de valeurs des temps¹⁵ : il s'agit bien du critère de variabilité, considéré ici d'un point de vue sémantique. S'ensuivent les attributs morphologiques (la conjugaison selon cinq entrées grammaticales – mode, temps, aspect, personne, nombre – et la forme complexe radical+terminaison) et enfin syntaxiques (noyau du GV, différentes sortes de verbes – intransitifs, transitifs, attributifs et pronominaux – ainsi que le fait que le verbe est receveur de personne et de nombre). La *Terminologie grammaticale* 2020 précise que le marquage du temps relève du rôle fondamental du verbe (p. 135), et décline les acceptions du mot *temps* : une acception correspondant à l'anglais *time*, qui inscrit ce qu'exprime le verbe dans une temporalité passée, présente ou future, une acception qui correspond à l'anglais *tense* (les temps ou tiroirs verbaux¹⁶), et une catégorie intimement liée au temps, l'aspect, qui désigne la durée interne du procès¹⁷.

2.3. À l'interface entre morphologie, sémantique et énonciation : l'aspect

L'aspect est une caractéristique fondamentale du verbe, intimement liée aux catégories de temps et de mode et aux dimensions morphologiques et sémantiques du verbe. L'aspect indique la manière dont le locuteur envisage le procès du verbe, la vision qu'il donne du procès qu'il décrit : envisage-t-il le procès dans son début, son déroulement ou sa fin ? A-t-il sur le procès une vision intérieure ou extérieure ? Dans une forme verbale, c'est la terminaison qui porte l'indication d'aspect : dans la phrase « Les enfants jouaient à cachecache quand l'orage éclata. », on oppose ainsi *jouaient*, vu de l'intérieur, sans qu'on sache quand le procès a commencé ni quand il a fini (les enfants peuvent avoir continué à jouer malgré l'orage), dans son déroulement, et *éclata*, vu de l'extérieur, avec son début et sa fin (effet amplifié par le sémantisme du verbe ici). On parle de vision bornée (bornes comprises) ou d'aspect sécant pour *éclata*, et de vision non bornée (bornes non précisées) ou d'aspect non sécant pour *jouaient*. Pour prendre une image cinématographique, déterminer l'aspect que le locuteur a voulu donner au procès d'un verbe, c'est identifier où est placée la caméra (le repère¹⁸) et quelle est la largeur du cadre (le point de vue).

¹⁴ Dite grammaire *Graficor*, cette grammaire destinée initialement aux élèves du secondaire au Québec est le fruit des recherches de didacticiens du français et est considérée par de nombreux formateurs d'enseignants comme une référence. Elle incarne le courant de la grammaire rénovée porté au Québec par S.-G. Chartrand, en Suisse par E. Genevay et en Belgique par M. Wilmet et D. Van Raemdonck. Ces grammaires de la francophonie ont également l'intérêt de tenir compte des variétés du français et des sociolectes des élèves (Chiss & David, 2014).

¹⁵ Chaque temps verbal peut avoir des valeurs 1- temporelles, 2- aspectuelles et 3- modales. Par ex., de manière non exhaustive, le présent de l'indicatif – temps verbal caméléon qui peut se substituer à d'autres temps verbaux pour évoquer des faits passés ou futurs – peut exprimer 1- l'ancrage dans l'énonciation (*Je vous félicite pour ce résultat.*) ou une valeur historique (*En 1789, le peuple de Paris prend la Bastille.*), 2- l'inaccompli (*Il dort.*) ou une pensée d'ordre général (*Bien mal acquis ne profite jamais.*), 3- une injonction (*Martin, tu finis tes devoirs maintenant !*) ou un fait hypothétique (*S'il fait beau, je te retrouve au stade.*)

¹⁶ On doit l'appellation de *tiroir verbal* à J. Damourette et É. Pichon pour parler des temps verbaux sans évoquer leur temporalité ni leur valeur.

¹⁷ Parler de *procès* pour désigner le sémantisme spécifique du verbe permet d'éviter mêler sémantique et syntaxe en parlant d'état et d'action. Le rôle sémantique fondamental du verbe est d'indiquer un procès, c'est-à-dire actualiser un événement en l'inscrivant dans le temps.

¹⁸ Sur le rôle fondamental du repère énonciatif pour les catégories de temps, mode et aspect, voir S. Mellet, 1988.

La bipartition des tiroirs verbaux en temps simples et temps composés constitue une autre opposition de type aspectuel¹⁹ : aspect inaccompli pour les temps simples²⁰, aspect accompli pour les temps composés (la notion d'accompli ou d'achèvement des temps composés provient du participe passé). Cette opposition aspectuelle est la seule marquée morphologiquement (*QGE*, p. 166).

Ces oppositions aspectuelles ainsi que, de manière englobante, l'emploi des tiroirs verbaux sont acquis naturellement par les natifs et pratiqués à l'âge scolaire avec encore quelques aléas dans la mise en œuvre au Cycle 3, comme dans les relations passé composé/passé simple-imparfait. Sous l'appellation générique d'emploi des temps, ces notions font régulièrement (pour ne pas dire systématiquement) l'objet de questions au concours (8 fois entre 2018 et 2019).

2.4. Que proposent des manuels récents ?

« Apprentissages hétérogènes » (Lusetti, 2008), « déshérence » (Petit, 2004), conservatisme (Grossmann, 1996 ; Petit, 2004), telles sont les appréciations que l'on peut régulièrement lire à propos des manuels de langue. À la décharge des concepteurs, la tâche n'est pas aisée. L'organisation curriculaire des programmes se veut progresser du simple au complexe : ordre d'apparition des tiroirs verbaux, étude des « groupes », définition. Or ce mode d'organisation pose quelques problèmes, et ce n'est pas ainsi que les enfants se représentent le verbe, saisi d'emblée dans toute sa complexité (Péret & Sautot, 2012). La progression traditionnelle pour enseigner le verbe, telle qu'elle est le plus souvent proposée par les manuels, est la suivante, qui correspond aux préconisations des programmes : définition de la notion de verbe, apprentissage des temps et de leurs emplois, et apprentissage des différentes formes verbales par la conjugaison, au point que cette dernière finit par occuper l'essentiel du temps et des traces écrites consacrés au verbe au fur et à mesure des niveaux d'enseignement (Gourdet, 2013a ; Sautot & Lepoivre-Duc, 2013).

Pour trouver une définition du verbe, il faut donc consulter des manuels pour le Cycle 2. Parmi les manuels récents²¹, *Coccinelle CE1* (Hatier, 2015) définit le verbe par sa variation temporelle (« Le mot de la phrase qui change quand on parle du présent, du passé ou du futur » (p. 21), puis en fonction du sujet (p. 31). *Millefeuille CE1* (Nathan, 2019) privilégie, avant d'aborder les variations en temps et en personne (p. 144), l'entrée sémantique « Le verbe indique **ce que l'on fait**. [...] Le verbe indique **ce que l'on est**. [...] » (p. 140). C'est aussi le choix de *C.L.E.O. aide-mémoire CE1* (Retz, 2019), qui complète aussitôt par la variation morphologique selon la personne, qui sert de test : « café : je café, ~~tu~~ café → “café” n'est pas un verbe²² » (p. 20). *Mots en herbe CE1* (Bordas, 2016 : 37) opte pour la double entrée sémantique ([les verbes] indiquent une **action** ») et morphologique (« Le verbe change avec le **temps** [...] avec la **personne**. »), et ajoute que « Pour trouver l'**infinitif** d'un verbe, on peut utiliser **Il faut** » (p. 40). Tout comme *À portée de mots CE1-CE2* (Hachette, 2014) : « [le verbe] indique l'action de la phrase » (p. 17) et la variation morphologique en temps et en personne sert de moyen de l'identifier. Ainsi, aucun de ces manuels ne donne une définition complète du verbe, et la hiérarchisation de leurs choix diffère :

¹⁹ Nous nous limiterons à ces deux couples d'aspects liés à la morphologie verbale et aux tiroirs verbaux. Pour l'aspect lié au sémantisme interne au verbe (perfectif vs imperfectif) et celui lié aux périphrases avec semi-auxiliaires (*commencer à, être en train de, cesser de* etc.), voir la *Terminologie grammaticale* 2020 p. 140, 146.

²⁰ Le passé simple est difficile à classer : c'est une forme simple qui exprime souvent l'accompli, mais pas exclusivement. Pour une analyse détaillée, voir A. Vassant, 1988.

²¹ La sélection repose sur un effet d'aubaine : cet article a été rédigé durant le confinement, les manuels consultés l'ont été grâce à la mise à disposition gratuite de leurs versions numériques par certains éditeurs.

²² Attention ! Encore une fausse bonne idée : *livre, pêche, ferme, écoute*, et même *goutte* (en faisant abstraction de l'orthographe) sont des substantifs, mais on peut dire *je livre, tu pêches, il ferme, elle écoute* etc.

		<i>Coccinelle</i>	<i>C.L.E.O.</i>	<i>Millefeuille Mots en herbe À portée de mots</i>
Définition par la variation morphologique	en temps	1		2
	en personne		2	
Définition syntaxique (lien sujet-vb)		2		
Définition sémantique (action/état)			1	1

Tableau n° 1 : Hiérarchisation des caractéristiques du verbe dans des manuels de CE1 récents

Les manuels de CE2, où la définition est en principe reprise et complétée, n'apportent pas de nouveauté. À l'exception de *Grammaire et Cie CE2* (Hatier, 2015 : 17²³) qui, à une définition d'abord morphologique (« Le verbe est le mot qui change quand le temps de la phrase change [...] qui change selon la personne ») puis sémantique (« Le verbe est le mot de la phrase qui indique : une action [...], un état »), complète ces procédés de reconnaissance par la transformation de la phrase à la forme négative, au moyen du critère de l'encadrement par *ne... pas* (p. 44, 46, 61). Un critère particulièrement intéressant²⁴ car il met en lumière une caractéristique syntaxique du verbe (aux formes simples), or il est rarement évoqué²⁵, même au Cycle 3 où l'accent est pourtant mis sur la syntaxe (relation GS-GV, complétion du verbe) et la conjugaison, sauf dans le *Bled La référence CM1-CM2* (Hachette, 2020). Difficile toutefois de trouver une hiérarchisation uniforme des caractéristiques retenues par les équipes conceptrices de ces différents ouvrages : l'incomplétude et « l'hétérogénéité des choix opérés pour définir le verbe reflète[nt] la difficulté à identifier "la" bonne définition, celle qui serait opératoire pour la majorité des élèves » (Chailly, Lepoivre-Duc & Ulma, 2013 : 23).

3. DEUX REPRÉSENTATIONS DE LA MORPHOLOGIE VERBALE EN CONCURRENCE

3.1. Les programmes des Cycles 2 et 3

Si nous avons repoussé ici l'évocation des programmes, c'est que les différentes versions des programmes en vigueur sont le reflet de tensions. Les programmes actuellement en vigueur sont un millefeuille composé de la version initiale des programmes, celle de 2015²⁶, remaniée deux fois sous l'impulsion du ministre J.-M. Blanquer. Ces remaniements, qualifiés de versions consolidées, sont parus en juillet 2018 et en juillet 2020, dans la foulée de la publication de la *Terminologie grammaticale*. C'est la version 2018 qui opère les modifications impactant le programme de grammaire des Cycles 2 et 3. Il est délicat pour les enseignants de changer de textes de référence, et singulièrement de conception de l'étude de la langue, avec une fréquence aussi rapprochée²⁷, au cours de l'été. Il n'est pas rare de trouver

²³ On retrouve J.-C. Pellat dans la liste des auteurs.

²⁴ En FLE/S, l'encadrement par la négation est bien plus régulièrement convoqué car la négation en deux morceaux est une caractéristique du français sur laquelle achoppent nombre d'apprenants, qui, par calque de leur langue maternelle, ne retiennent que l'adverbe de négation *ne* et omettent le forclusif *pas*, alors que c'est l'inverse que pratiquent les natifs à l'oral : * *Martin n'a fait ses devoirs* vs *Martin a pas fait ses devoirs*.

²⁵ Dans les manuels que nous avons pu consulter : *Le nouveau Millefeuille* CM1 et CM2 (Nathan, 2018 et 2019) ; *Terre des mots* CM1 et CM2 (Nathan, 2018 et 2017) ; *Mots en herbe* CM1 et CM2 (Bordas, 2017) ; *C.L.E.O.* CM1 et CM2 (Retz, 2019) ; *À portée de mots* CM1 et CM2 (Hachette, 2019).

²⁶ À laquelle ont activement contribué des spécialistes de l'étude de la langue, notamment P. Gourdet, spécialiste du verbe, sous la houlette de S. Plane, didacticienne du français.

²⁷ On pourra aussi noter que la version 2015 applique les rectifications orthographiques de 1990, qui sont la référence de l'enseignement de l'orthographe, ce qui disparaît totalement des versions 2018-2020. Les

encore en usage dans les classes des manuels estampillés programmes 2015. Les enseignants sont ainsi placés dans une double contrainte qui ajoute à la confusion.

La différence la plus notable pour le domaine du verbe est l'absence de mention aux trois groupes de verbes en 2015, qui réapparaît en 2018 et perdure en 2020. Les verbes au programme du Cycle 2 en 2015 (« être, avoir, faire, aller, dire, venir, pouvoir, voir, vouloir, prendre et des verbes dont l'infinitif se termine par -ER » p. 25) deviennent en 2018-2020 « être et avoir ; les verbes du 1^{er} groupe ; les verbes irréguliers du 3^e groupe (faire, aller, dire, venir, pouvoir, voir, vouloir, prendre) » (p. 21). La liste des tiroirs verbaux est la même (présent, imparfait, futur, passé composé), mais l'objectif diffère : tandis qu'en 2015 il s'agit de *se familiariser* avec ces temps et d'en *mémoriser* les formes les plus fréquentes (P3 et 6), les marques régulières (-ons, -ez, -nt) et le présent, l'imparfait et le futur de *être* et *avoir*, il n'est plus question que de mémorisation en 2018-2020. Là où il est question de *compréhension* des constituants d'une forme verbale (radical et terminaison) et de marques liées au temps en 2015, il s'agit d'*identification* en 2018-20, et les « notions de temps simples et temps composés » de 2015 sont remplacées par « distinguer temps simples et temps composés » en 2018-2020. Nous pourrions faire la même démonstration pour le Cycle 3, la version consolidée 2018-2020 ajoutant « connaître les trois groupes de verbes » et substituant dans les suggestions d'activités la « Classification des verbes en fonction des ressemblances morphologiques (verbes en -er / en -dre / en -ir / en -oir...) » (p. 116) par « Classification des verbes en fonction des ressemblances morphologiques (trois groupes) » (p. 20/24). La *Terminologie grammaticale* n'envisage pas d'autre classement des verbes que selon les trois groupes traditionnels, dont elle fait remonter l'origine aux verbes latins (p. 34-35).

Ces différences traduisent une tension entre un mode de présentation traditionnel de la morphologie verbale, tel que véhiculé dans les outils grand public que sont le Bled et le Bescherelle (version 2018-2020), et un mode de présentation pourtant ancien, bien connu des didacticiens du français et en expansion dans l'enseignement du FLE (version 2015).

3.2. Classer les verbes : dépasser les trois groupes

La question des trois groupes est, comme on le voit dans les trois versions successives des *mêmes* programmes, l'objet d'une controverse qui à notre sens ne devrait plus être. Dans les programmes 2018-2020, les manuels, mais aussi et surtout dans les outils de référence tels que le Bescherelle ou ses équivalents, on commence toujours par les verbes dits du premier groupe. Nous proposons de les appeler verbes en -ER, pour éviter un effet d'ordre. Il est en effet admis que s'ils constituent encore aujourd'hui un paradigme vivant (quand on fabrique un nouveau verbe, c'est un verbe en -ER, par ex. *twitter*, *skyper*, à l'exception, datée maintenant, de *atterrir*, *amerrir* et *alunir*) et sont statistiquement les plus nombreux, les verbes en -ER ne sont ni les plus fréquents, ni forcément les plus réguliers. Expliquons-nous : il y a seulement 18 verbes en -ER sur les 50 verbes les plus fréquents²⁸, alors qu'on y trouve les 5 verbes dits irréguliers aux 6 premières places et 27 verbes dits du troisième groupe, le premier verbe dit du deuxième groupe, *finir*, arrivant en 65^e position. De plus, seulement 4 verbes sont en -ER sur les 18 verbes présents dans les 100 mots les plus fréquents. Quant à la régularité, elle n'est qu'apparente : 34 modèles pour les verbes en -ER dans les tableaux du *Robert et Nathan conjugaison* (équivalent du Bescherelle), peut-on qualifier cela de régularité ?

rectifications de 1990 ont des répercussions sur la graphie de certaines formes verbales, en apportant de la régularité. Il s'agit bel et bien dans les versions 2018-2020 d'une régression qui ne profite pas aux élèves.

²⁸ Selon la liste de fréquence pour le Cycle 2 établie par Étienne Brunet publiée sur Éduscol : <https://eduscol.education.fr/pid23250-cid50486/vocabulaire.html>.

Didactiquement parlant, peut-on se permettre d'attendre d'avoir étudié les verbes des groupes 1 et 2 avant d'aborder ceux dits du troisième groupe, qui sont les plus fréquents non seulement au sein des verbes, mais aussi parmi l'ensemble des catégories grammaticales ? Il ne faut pas s'étonner de rencontrer d'autres modes de regroupement des verbes, à commencer par une bipartition reposant sur la forme orale de l'infinitif (Couté, 1977) : d'un côté les verbes dont l'infinitif se termine en [e], de l'autre ceux dont l'infinitif se termine en [R]. En effet, que ce soit à la fin de *finir*, de *tenir*, d'*écrire*, d'*apercevoir*, d'*apprendre*, de *paraître*, de *conclure* ou de *résoudre* (*passim*), on entend bien toujours [R] à la fin de l'infinitif. Partir des formes orales du verbe pour la morphologie verbale (le passage à l'écrit relevant quant à lui de l'orthographe), obéit à un principe d'économie et de logique. Ce sont de fait ces formes qui sont « dans l'oreille » des apprenants natifs, une compétence d'usage sur laquelle il convient de s'appuyer, au lieu de considérer que les élèves ont tout à apprendre : poser des mots sur ce que l'on sait faire, « conscientiser », et surtout par cette prise de conscience améliorer les usages vers une pertinence accrue et une meilleure efficacité communicationnelle et discursive, c'est à cela que doivent servir la grammaire et son métalangage.

La bipartition selon la terminaison orale de l'infinitif ne révolutionne pas fondamentalement l'organisation en trois groupes, mais elle la dépasse et la rationalise. Une rationalisation qui passe par l'observation, la manipulation, le classement et *in fine* la compréhension du fonctionnement interne du système pour les programmes 2015²⁹, à quoi ont renoncé les versions 2018-2020.

3.3. Classer les verbes selon le nombre de bases

Dans le cadre scolaire, la leçon de conjugaison qui consiste surtout à fixer les formes graphiques rebute par son aspect mécanique et répétitif. La conjugaison, souvent encore synonyme de punition, semble exclure l'observation et la réflexion. Elle consiste aussi le plus souvent à apprendre chaque forme de chaque temps de chaque verbe à apprendre en fait par énumération. Appliquée à la syntaxe de la phrase une telle « méthode » conduirait à apprendre une à une toutes les phrases possibles dans une langue donnée. Ce serait renoncer à mettre en évidence un système, qui est une grammaire. (Couté, 1977 : 112)

La morphologie verbale telle qu'elle nous est familière dans les tableaux de conjugaison constitue donc un secteur à domestiquer (le Bescherelle comporte pas moins de 12 000 verbes !). En excluant les formes surcomposées³⁰, un tableau de conjugaison complet (que l'on nomme un paradigme) comporte pas moins de 198 formes : 15 fois 6 formes à l'actif et autant au passif pour les modes indicatif³¹ et subjonctif, 6 formes à l'impératif actif et 3 au passif, 2 formes à l'infinitif actif et autant au passif, 3 formes au participe actif et 2 au passif. C. Tisset fait aussi les comptes : 88 formes à mémoriser par verbe, sans compter le « passif, les temps surcomposés et les formes pronominales » (1999 : 4). Certes, les élèves n'étudient pas les 21 formes (temps et modes), mais au regard des programmes 2018-2020, au Cycle 2, ils doivent en mémoriser 4 (présent, imparfait, futur et passé composé) pour un nombre conséquent de verbes (cf. *supra*), auxquels s'en ajoutent 5 (passé simple, plus-que-parfait, conditionnel présent, impératif présent et participe passé) au Cycle 3. Une telle mémorisation verticale, par énumération disait déjà B. Couté en 1977, se révèle peu efficace, et P. Gourdet (2013b ; Gourdet & Laborde, 2017) a rappelé comment se sont fait jour d'autres manières d'envisager la morphologie verbale, selon un principe horizontal visant à repérer les

²⁹ Renouant ainsi avec l'observation réfléchie de la langue des programmes 2002.

³⁰ Ces formes constituées du participe passé précédé de deux auxiliaires, sont très peu usitées, et servent à marquer l'aspect accompli et l'antériorité par rapport au temps composé correspondant : *Quand il a eu terminé son gouter, Martin a commencé ses devoirs*. Elles se rencontrent principalement à l'oral et sont réputées générationnelles ou régionales.

³¹ « [L]e conditionnel, en dépit d'une tradition encore vivace, doit bien être considéré comme un temps de l'indicatif. » *Terminologie grammaticale* 2020, p. 36.

régularités plutôt que la singularité de chaque paradigme. J. Dubois, dès 1967, propose de classer les verbes selon le nombre de formes différentes (des allomorphes) que prend leur base (de 1 à 7 bases), puis en 1973 avec R. Lagane, insiste sur la nécessité de prendre en compte la forme orale du verbe. J. Pinchon et B. Couté, en 1981, réduisent à 5, en les ordonnant selon leur réalisation orale, le nombre des désinences verbales. En 1997, P. Le Goffic ouvre la voie aux règles d'engendrement, en identifiant 6 formes-clés qui permettent d'engendrer toutes les autres. S. Meleuc et N. Fauchard (1999) ajoutent à ces nouvelles perspectives sur le verbe la notion de fréquence d'emploi et proposent des pistes didactiques.

Même si le matériel disponible (Bled et consorts mais aussi la plupart des manuels) n'ont pas opéré la rupture culturelle qu'elle constitue, la représentation de la morphologie verbale selon le nombre de bases d'un verbe n'a donc rien de révolutionnaire en 2020, et sa légitimité intellectuelle n'est pas questionnable (Delhay & Meyer, 2012), d'autant plus qu'elle est didactiquement avantageuse et économique pour les apprenants, en particulier les natifs, sur la compétence langagière desquels elle s'appuie, dans une approche écologique. Son problème est celui de sa diffusion au-delà des ouvrages de référence (*GMF*, *QGE*, *CLG*) et du discours des didacticiens.

Il y a pourtant des solutions, et nous partageons à cet effet une « formule magique » adaptée aux élèves de l'école élémentaire : pour connaître le nombre de bases d'un verbe, on fait appel à la pratique vernaculaire de l'élève et on compte combien de formes différentes prend le radical selon la liste suivante : présent P1, P4, P6, futur P4 et subjonctif P1. Traduit avec le moins de métalangage possible et accessible avant d'avoir étudié tous les tiroirs verbaux convoqués, cela donne : « je cherche combien de formes orales différentes prend le radical du verbe dans la liste *je chante, nous chantons, les enfants chantent, nous chanterons, (que) je chante* ». Cette formule n'a rien d'original : c'est celle de P. Le Goffic (sans le passé simple), adaptée au public. Par ex. pour *écrire* : *j'écris* [ekRi], *nous écrivons* [ekRiv], *les enfants écrivent* [ekRiv], *nous écrirons* [ekRi], *(que) j'écrive* [ekRiv] → deux bases ; pour *pouvoir* : *je peux* [pø], *nous pouvons* [puv], *les enfants peuvent* [pœv], *nous pourrions* [pür], *(que) je puisse* [püis] → 5 bases, ce qui est le maximum pour les verbes réguliers.

3.4. Simplifions encore !

Focalisons-nous sur le principe « forme verbale = base + marque de temps/mode + marque de personne », retenu par les programmes en vigueur pour les Cycles 2 et 3 (à la différence que la base y est appelée *radical*, et que les marques qui suivent le radical sont appelées *terminaison* au Cycle 2, terme décliné en *marques de temps* et *marques de la personne* au Cycle 3) et voyons comment élaborer un modèle simple et ergonomique pour ce qui suit la base.

Pour cela, nous commençons par identifier le nombre le plus réduit possible de morphèmes (= de marques) de temps, mode et personne permettant de rendre compte des temps simples des verbes réguliers (et de plus de formes qu'on ne le croit des verbes irréguliers, si l'on surligne les marques régulières dans un tableau de conjugaison). En réduisant au plus serré, on obtient, pour les temps simples (hors passé simple, traité à part), à l'écrit 4 marques de temps/mode (ou plus exactement 3 avec une variante, 5 si l'on considère l'absence de marque spécifique – Ø – comme une marque) et 12 marques de personne, 13 si l'on compte Ø comme une marque (Gouvard, 2004). C'est encore moins à l'oral : 3 marques de temps/mode et 5 marques de personne (en comptant le E muet [ə] comme une marque).

	Marques à l'écrit	Marques à l'oral
-ai-	imparfait et conditionnel P1, 2, 3, 6	[ɛ]
-i-	P4 et 5 de l'imparfait et du subjonctif	[j]
-er-	futur et conditionnel de la plupart des verbes en [e]	[R]
-r-	futur et conditionnel des autres verbes	
Ø	présent de l'indicatif et P1, 2, 3, 6 du subjonctif	

Tableau n° 2 : Présentation horizontale des marques de temps/mode

	Marques (désinences) à l'écrit	Marques à l'oral ³²
-ons	P4 de tous les temps/modes de tous les verbes	[ɔ̃]
-ont	P6 du futur de tous les verbes	
-ez	P5 de tous les temps/modes de tous les verbes	[e]
-ai	P1 du futur de tous les verbes	[E] ³³
-as	P2 du futur de tous les verbes	[a]
-a	P3 du futur de tous les verbes	
-e	P1 et 3 du présent des verbes en [e] ³⁴ et du subjonctif de tous les verbes	[ə]
-es	P2 du présent des verbes en [e] et du subjonctif de tous les verbes	
-s	P1 et 2 du présent des verbes en [R] et de l'imparfait et du conditionnel de tous les verbes	
-x	variante de -s pour <i>vouloir, pouvoir, valoir</i> au présent	
-t	P3 du présent des verbes en [R] et de l'imparfait et du conditionnel de tous les verbes	
-ent	P6 de tous les temps/modes de tous les verbes, sauf le futur	
Ø	P3 du présent de verbes en <i>-re</i> comme <i>défendre, mordre, perdre, vaincre, convaincre</i>	

Tableau n° 3 : Présentation horizontale des marques de personne / désinences

Nous remarquons que pour les temps simples excepté le présent et le passé simple, les marques morphologiques de temps/mode et de personne sont identiques pour tous les verbes, quels que soient leur « groupe » et la terminaison de leur infinitif. Cette organisation horizontale de la morphologie constitue un évident principe d'économie, substantiel en

³² La consonne finale à l'écrit se prononce en cas de liaison avec le mot qui suit.

³³ À la suite de J.-M. Gouvard (2004), nous considérons qu'il n'y a pas lieu d'opposer phonétiquement *je chanterai* (futur) et *je chanterais* (conditionnel). L'opposition parfois faite entre [e] et [ɛ] est une aide pour la dictée du même ordre que Topaze et ses « moutonsse ». Les différences régionales et sociolectales autorisent la neutralisation par l'archiphonème [E].

³⁴ + *cueillir, offrir, souffrir, ouvrir, couvrir*.

particulier pour les apprenants de FLE/S, qui ont beaucoup moins d'éléments nouveaux à mémoriser. Pour la classe de FLSco, ce modèle représente également un gain en clarté, en mise en avant des régularités et en temps d'enseignement-apprentissage, car les élèves sont incités à *comprendre* et plus seulement *mémoriser*. Il a un effet positif sur l'orthographe des formes verbales (Gourdet & Laborde, 2017). C'était l'intention des programmes 2015 dans leur version initiale.

Certains manuels, sans aller jusqu'à ce niveau de simplification, retiennent quelques-uns de ces principes, comme présenter la construction de tel tiroir verbal comme facile car horizontale : « Conjuguer au futur, c'est **facile**. Les terminaisons sont les mêmes pour tous les verbes », *Coccinelle CE1* (Hatier, 2015 : 91), « Conjuguer à l'imparfait, c'est **facile**. Les terminaisons sont les mêmes pour tous les verbes » (*ibid.* p. 115). *Grammaire et Cie CE2* (Hatier, 2015) tient pour acquis qu'un verbe conjugué est formé de radical + terminaison (ce que font aussi, peu ou prou, les autres manuels analysés), et dans son passage en revue des tiroirs verbaux, commence par les P1 et 2, puis les P4 et 5 et enfin les P3 et 6, mais conserve les groupes traditionnels. Une remarque intéressante est à relever p. 99 à propos de la formation du futur « Toutes les formes du futur comportent un -r- suivi des marques de la personne. [...] Attention au radical des verbes ! Appuie-toi sur l'oral ! ». On peut simplement regretter que ces manuels n'aillent pas jusqu'au bout de la démarche, en ne dissociant pas marques de temps/mode et marques de personne (Gourdet & Laborde, 2017), au profit de l'ambigüe *terminaison* fourretout. En FLE/S aussi, une telle dissociation se révèle opérationnelle : la conjugaison y est conçue comme un jeu de construction³⁵ qui autorise des manipulations dans de nombreuses activités où le Bescherelle devient un instrument de vérification (ce qu'il devrait se limiter à être) et non d'apprentissage.

La bipartition verbes en [e] vs verbes en [R] qui organise la distribution des verbes selon leur infinitif à l'oral et distingue deux séries de désinences au singulier du présent de l'indicatif, est pertinente également pour rendre compte des paradigmes du passé simple, dont on a tendance à considérer qu'il relève désormais surtout de la langue écrite, à l'instar du subjonctif imparfait. Voici un modèle simplifié de notre conception permettant de rendre compte du paradigme du passé simple selon cette bipartition :

Verbes en [e] Modèle en [e / a]				Verbes en [R] Modèles en [y], [i], [ɛ̃] (variante de [i] pour <i>venir</i> et <i>tenir</i>)					
pron	base	voyelle = tps	pers	pron	base	voyelle = tps			pers
je		[e]	∅	je-tu		[y]	[i]	[ɛ̃]	-s
ils			-rent	il					-t
nous		[a]	- [^] mes	ils					-rent
vous			- [^] tes	nous					- [^] mes
tu			-s	vous					- [^] tes
il			∅						

Tableau n° 4 : Paradigmes simplifiés du passé simple

CONCLUSION

Comme nous espérons l'avoir montré, le domaine du verbe se révèle beaucoup moins complexe qu'il n'y paraît et il est possible de dépasser les tensions voire les discordances que l'on peut constater à son sujet (et dont les programmes se font l'écho dans leurs versions successives). La définition du verbe repose sur quatre ensembles de caractéristiques

³⁵ Nous utilisons personnellement des cubes quand Gourdet & Laborde (2017) proposent des pièces de puzzle.

définitoires (morphologiques, syntaxiques, sémantiques et énonciatives) qui s'organisent non pas linéairement mais en réseau (carte mentale par ex.). Au cœur de cette définition réticulaire, la variabilité inhérente au verbe le différencie des autres classes grammaticales. Sa morphologie elle-même peut s'appréhender comme un système organisé, cohérent, reposant sur un nombre réduit de principes, et non comme un ensemble arbitraire ou anarchique. Même les tableaux de conjugaison, dont nous espérons avoir montré qu'ils ne constituent pas la présentation la plus économique, la plus didactiquement efficace et la plus aisément appropriable pour les élèves (en particulier ceux dont le français n'est pas ou pas la seule langue première), veulent reposer sur une organisation. Et elle a sa logique, mais des modèles validés par les linguistes, plus rationnels et didactiquement plus avantageux³⁶ existent depuis longtemps et doivent être diffusés en formation, tant que les outils les plus répandus et les pratiques majoritaires ne les auront pas adoptés.

BIBLIOGRAPHIE

ANGOUJARD A. (1996), « Maîtrise des formes verbales : problèmes d'apprentissage, stratégies d'enseignement du CE1 au CM2 », *Repères*, n° 14, pp. 183-199.

AUDION L. (2020), « Quelle approche didactique de la grammaire en formation d'enseignants ? », *Le français aujourd'hui*, n° 211, pp. 73-86.

BASSANO D. (2010), « L'acquisition des verbes en français : un exemple de l'interface lexicale / grammaire », *Synergies France*, n° 6, pp. 27-39.

BEACCO J.-C. (2010), *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Paris, Didier.

CAMUSSI-NI M.-A., COATÉVAL A. (2013), *Comprendre la grammaire. Une grammaire à l'épreuve de la didactique du FLE*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, coll. Didactique.

CHAILLY A., LEPOIRE-DUC S., ULMA D. (2013), « Quelques réflexions sur la transposition didactique du verbe à l'école primaire », dans C. Avezard-Roger, B. Lavieu-Gwozdz (dir.), *Le verbe : perspectives linguistiques et didactiques*, Arras, Artois Presses Université, coll. Études linguistiques, pp. 21-29.

CHERVEL A. (1977), *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français : Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot.

— (2006), *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris, Les usuels Retz.

CHEVALIER (1964/2002), *Grammaire Larousse du français contemporain*, Paris, Larousse.

CHISS J.-L. (2020), *De la pédagogie du français à la didactique des langues. Les disciplines, la linguistique et l'histoire*, Paris, L'Harmattan, coll. Questions contemporaines.

CHISS J., DAVID J. (2014). « Les grammaires de référence dans la francophonie : contextualisations et variations », *Langue française*, n° 181(1), pp. 79-95.

COUTÉ B. (1977), « La conjugaison dans le premier cycle », *Langue française*, n° 33/1, pp. 111-124.

³⁶ Un plus grand appui sur les régularités qu'offre l'oral peut aider à l'appropriation de ces modèles et de l'orthographe des formes verbales (Gourdet & Roubaud, 2016). Double avantage.

DAMOURETTE J. et PICHON É. (1911-1940), *Des mots à la pensée : essai de grammaire de la langue française*, Paris, éd. d'Artrey.

DELHAY C., MEYER J.-P. (2012), « La fabrique d'un guide grammatical pour les enseignants du primaire », *Langue française*, n° 176, pp. 101-119.

DUBOIS J. (1967), *Grammaire structurale du français. 2. Le verbe*, Paris, Larousse.

DUBOIS J., LAGANE R. (1973), *La nouvelle grammaire du français*, Paris, Larousse.

ELALOUF M.-L., PÉRET C., GOURDET P. (2017), « Les pratiques d'enseignement de la grammaire en France. Quels liens entre formation, utilisation des manuels et pratiques effectives ? », dans E. Bulea Bronckart, R. Gagnon (dir.), *Former à l'enseignement de la grammaire*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, coll. Éducation et didactique, pp. 45-67.

GARCIA-DEBANC C., SANZ-LECINA E. (2008), « De l'analyse des modèles disciplinaires en acte à la détermination de schèmes professionnels. L'exemple de l'enseignement de la grammaire au cycle 3 par des Professeurs des Écoles débutants », dans M.-F. Carnus, C. Garcia-Debanc, A. Terrisse, *Analyse de pratiques des enseignants débutants : approches didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage éditions, pp. 151-170.

GOMBERT J.-É. (1990), *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF.

GOURDET P. (2012), « L'enseignement du verbe à l'école primaire française : un curriculum prescrit linguistiquement incohérent », dans J.-L. Dumortier, J. Van Beveren, D. Vrydaghs (dir.), *Curriculum et progression en français*, Namur, Presses universitaires de Namur & Cedocef, coll. Diptyque n° 23, pp. 217-230.

— (2013a), « Le cahier de règles à l'école élémentaire : outil institutionnel et référence grammaticale, le cas du verbe au CE2 », dans I. Schaffner, O. Bertrand (dir.), *Enseigner la grammaire*, Palaiseau, Éditions de l'École Polytechnique, coll. Linguistique et didactique, pp. 265-283.

— (2013b), « L'enseignement du verbe à l'école élémentaire : perspectives linguistiques et pistes didactiques », dans C. Avezard-Roger, B. Lavieu-Gwozdz (dir.), *Le verbe : perspectives linguistiques et didactiques*, Arras, Artois Presses Université, coll. Études linguistiques, pp. 47-58.

— (2016), « Le verbe au sein des manuels à l'école primaire : quelles articulations entre savoirs scolaires et savoir linguistique ? », *Le français aujourd'hui*, n° 194, pp. 47-57.

GOURDET P., LABORDE P. (2017), « Enseigner la morphologie du verbe autrement. Comment dissocier et travailler marques de personne et de temps ? », *Le français aujourd'hui*, n° 198, pp. 79-89.

GOURDET P., ROUBAUD M.-N. (2016), « L'enseignement du verbe à l'école. Des tensions entre enseignants et élèves de CM2 », *Pratiques*, n° 169-170.

GOUVARD J.-M. (2004), *Précis de conjugaison*, Paris, Armand Colin, coll. 128.

GROSSMANN F. (1996), « La mise en texte de la théorie grammaticale dans les manuels de grammaire », *Repères* n° 14, pp. 57-82.

GUERIN E. (2020), « Du "petit" oral de la maison au "grand" oral de l'école... », *Le français aujourd'hui*, n° 208, pp. 107-121.

HOEDT A., PIRON J. (2020), *Le français n'existe pas*, Paris, Le Robert.

INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2013), *Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008*, Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, n° 2013-066.

LACHET C. (2020), « Les étudiants et la conjugaison. Enquête autour des connaissances et des représentations », *Le français aujourd'hui*, n° 211, pp. 57-72.

LE GOFFIC P. (1997), *Les formes conjuguées du verbe français. Oral et écrit*, Paris, Ophrys.

LEPOIRE-DUC S., ULMA D. (2010), *Verbe, grammaire et enseignement : la prescription et l'usage*, *Synergies France*, n° 6, Sylvains les Moulins, Gerflint.

— (2012), « Le verbe tel qu'il s'enseigne, le verbe tel qu'il se dit à l'école primaire : regards croisés d'enseignants et d'élèves sur le concept de verbe », dans J.-L. Dumortier, J. Van Beveren, D. Vrydaghs (dir.), *Curriculum et progression en français*, Namur, Presses universitaires de Namur & Cedocef, coll. Diptyque n° 23, pp. 231-252.

LUSETTI M. (2008), « Le verbe pour commencer la grammaire au CE1 », *Recherches*, n° 48, Lille, ARDPF, pp. 105-135.

MELEUC S., FAUCHART N. (1999), *Didactique de la conjugaison. Le verbe autrement*, Paris-Toulouse, Bertrand Lacoste et CRDP de Midi-Pyrénées.

MELLET S. (1988), « Temps, mode et aspect : de l'unité des catégories verbales », *L'Information Grammaticale*, n° 38, pp. 16-18.

MONNERET P. (dir.), MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE (2020), *Grammaire du français. Terminologie grammaticale*, Paris, Éduscol.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2015), *Programmes pour les cycles 2, 3, 4*, Paris, Éduscol.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS (2020), *Programme du cycle 2 en vigueur à la rentrée 2020*, d'après le *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, n° 31 du 30 juillet 2020, Paris, Éduscol. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarité_obligatoire/24/5/Programme2020_cycle_2_comparatif_1313245.pdf

— (2020), *Programme du cycle 3 en vigueur à la rentrée 2020*, d'après le *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, n° 31 du 30 juillet 2020, Paris, Éduscol. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarité_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf

PELLAT J.-C. (dir.) (2009), *Quelle grammaire enseigner ?*, Paris, Hatier, coll. Enseigner à l'école primaire.

PÉRET C., SAUTOT J.-P. (2012), « Le verbe : entre curriculum institué et curriculum réel », dans J.-L. Dumortier, J. Van Beveren, D. Vrydaghs (dir.), *Curriculum et progression en français*, Namur, Presses universitaires de Namur & Cedocef, coll. Diptyque n° 23, pp. 253-273.

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

PINCHON J., COUTÉ B. (1981), *Le système verbal du français : description et applications pédagogiques*, Paris, Nathan.

RIEGEL M., PELLAT J.-C., RIOUL R. (2018), *Grammaire méthodique du français*, 7^e édition augmentée, Paris PUF, coll. Quadrige.

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

SAUTOT J.-P., LEPOIRE-DUC S. (2013), *Le verbe pour exprimer le temps. Quels apports pour une rénovation de la didactique de la grammaire ?*, *Lidil*, n 47, Grenoble, ELLUG.

TISSET C. (1998), « Surtout ne pas donner de définition du verbe », *Blé 91*, n° 23, IA Essonne, pp. 10-11.

— (1999), « Surtout renoncer aux tableaux de conjugaison », *Blé 91*, n° 25, IA Essonne, pp. 4-5.

ULMA D. (2013), « Du cycle 2 au second cycle : quelles procédures d'identification du verbe chez des élèves d'école élémentaire et des étudiants en Master 2 ? », dans I. Schaffner, O. Bertrand (dir.), *Enseigner la grammaire*, Palaiseau, Éditions de l'École Polytechnique, coll. Linguistique et didactique, pp. 301-314.

VARGAS C. (1996), « Grammaire et didactique plurinormaliste du français », *Repères*, n° 14, INRP, pp. 83-103.

VASSANT A. (1988), « Le passé simple dans le système aspectuel du verbe français », *L'Information Grammaticale*, n° 38, pp. 40-44.

Manuels scolaires

À portée de mots CE1 (2019), Bourgouint P., Bottet E., Lucas J.-C., Leclec'h-Lucas J., Meunier R., Paris, Hachette.

À portée de mots CM1 (2019), Lucas J.-C., Leclec'h-Lucas J., Meunier R., Paris, Hachette.

À portée de mots CM2 (2019), Aniento M., Monteret G., Lucas J.-C., Leclec'h-Lucas J., Meunier R., Paris, Hachette.

Bled La référence CM1-CM2 (2020), Raimbert S., Manbon B., Berlion D., Paris, Hachette.

C.L.E.O. CE1, CM1, CM2 (2019), Fetet A., Paris, Retz.

Coccinelle CE1 (2015), Assuied R., Ragot A.-M., Paris, Hatier.

Grammaire et Cie CE2 (2015), Dorange P., Pellat J.-C., Alix F., Gau C., Raymondaud S., Paris, Hatier.

Le nouveau Millefeuille CE1, CM1, CM2 (2019), Bondot A., Demongin C., Gonnet Y., Gonnet M., Hosteau G., Picot F., Pignon, M.-L., Paris, Nathan.

Le Robert et Nathan Conjugaison (1995), Paris, Nathan.

Mots en herbe CE1 (2016), Grumel O., Paris, Bordas.

Mots en herbe CM1, CM2 (2017), Vautrot A. (dir.), Paris, Bordas.

Terre des mots CM1 (2017), Delourme H. B., Benaych P., Binisti P., Descouens M., Paris, Nathan.

Terre des mots CM2 (2017), Barbier F., Benaych P., Descouens M., Jusserand Y., Pointu S., Paris, Nathan..