

## Chapitre IV

### Les analyses méthodologiques (deuxième partie)

#### 4.0 Introduction

Dans le chapitre précédent, il a été procédé à une analyse méthodologique à partir des données des trois premiers contenus de grammaire logique et raisonnée proposés par le professeur Raymond Claude Roy et l'Équipe FRAMÉE pour l'initiation à *La conjugaison d'approche raisonnée du verbe français* (en préparation). Or ce matériel d'initiation propose, en regard des interventions portant sur les formes du présent de l'indicatif, une douzaine d'autres interventions. Pour satisfaire aux objectifs de ce mémoire, il suffira – ainsi en juge-t-on – d'examiner le contenu de trois autres interventions, dont une en regroupement. Ce seront :

- **en quatrième intervention groupée,**  
les verbes des deuxième et septième ensembles de classification :  
lever > levons > lève,  
savoir > savons > sais;
- **en cinquième intervention,**  
les verbes du treizième ensemble de classification :  
rendre > rendons > rends;

- **en sixième intervention,**  
les formes verbale archaïques du quatorzième ensemble de classification, soit celles des verbes « avoir », « être » et « aller ».

Le choix de ne pas procéder à l'analyse de toutes les interventions proposées dans le matériel didactique FRAMÉE repose sur la conviction que le mémoire ne perdra rien – ou très peu – à ce raccourci. Déjà le chapitre trois laissait entrevoir des recoupements fréquents des résultats livrés par les analyses; les analyses du chapitre quatre devraient ajouter suffisamment pour que les résultats d'ensemble aient valeur de confirmation. À quoi s'ajoute que les interventions retenues pour analyse dans le chapitre quatre sont celles qui portent sur les ensembles de verbes présentant les solutions les plus étonnantes et les plus caractéristiques.

Ce n'est pas dire que l'analyse de toutes les interventions sans exception n'aurait pas pu livrer quelque détail méritant attention. Toutefois les conclusions poursuivies dans la démarche de recherche entreprise apparaissent s'imposer avec force au sortir des analyses qui seront exposées dans le chapitre quatre. Il faudra en juger.

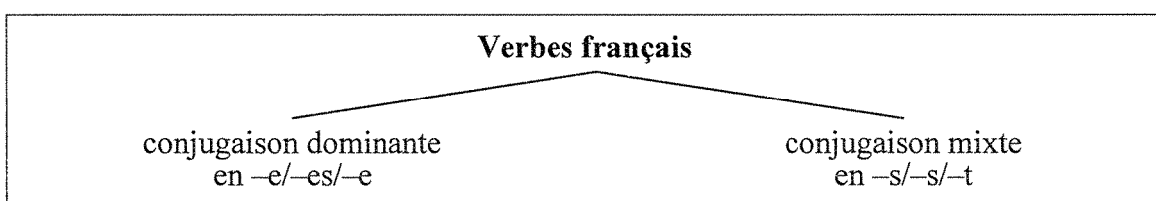
Ainsi qu'il a été fait dans le chapitre trois, il sera présenté, pour chacune des interventions, une analyse préliminaire de contenu, puis une analyse méthodologique, cette dernière fournissant les matériaux relatifs à l'objet de recherche. Objet de recherche qui est – encore une fois – de préciser les principes méthodologiques devant guider des travaux d'élaboration de données d'approche raisonnée.

#### **4.1 Quatrième intervention groupée : les verbes présentant une alternance voyelle faible / voyelle forte, soit les verbes des types de :**

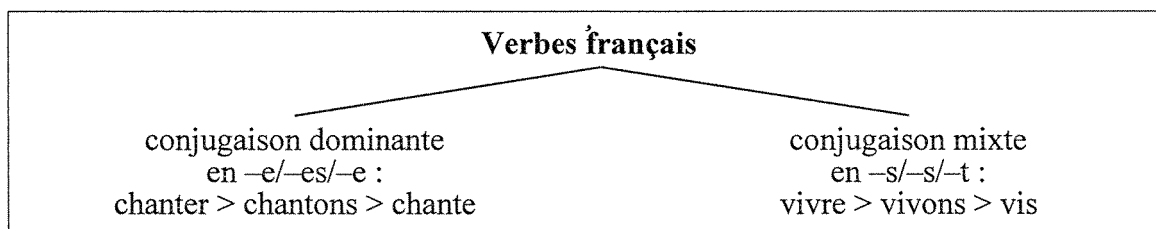
lever > levons > lève  
et savoir > savons > sais

### 4.1.1 Analyse de contenu

Au sortir des trois premières interventions didactiques sur *La conjugaison d'approche raisonnée du verbe français* (dont le Fascicule FRAMÉE n° 19 présente le détail), les apprenants ont en tête que les verbes français se distribuent en verbes de conjugaison dominante en *-e/-es/-e* et de conjugaison mixte en *-s/-s/-t*. Ainsi :



Que donc les verbes relevant de la conjugaison mixte sont les verbes à finales *-s/-s/-t* au présent de l'indicatif; et que les verbes relevant de la conjugaison dominante sont les verbes à finales *-e/-es/-e*. Et que si le verbe « chanter » constitue un bon modèle de verbe de la conjugaison dominante, le verbe « vivre » constitue un bon modèle de verbe de conjugaison mixte. Ce qui permet de compléter ainsi le tableau présenté plus haut :



Comme suite au contenu de ces premières interventions, le matériel d'initiation à *La conjugaison d'approche raisonnée du verbe français* propose également et en parallèle une intervention sur les verbes relevant du deuxième ensemble de classification, du type de lever > levons > lève. Pour commodité, en voici le détail.

**Deuxième ensemble : type lever/levons/lève**

l **E** v - er > l **E** v - ons > l **È** v - e  
 c **É** d - er > c **É** d - ons > c **È** d - e  
 ach **E** t - er > ach **E** t - ons > ach **È** t - e  
 g **E** l - er > g **E** l - ons > gp **È** l - e

**Cas :**

je **T** - er > je **T** - ons > je **TT** - e  
 appe **L** - er > appe **L** - ons > appe **LL** - e

Le *Conseil supérieur de la langue française* recommande de généraliser l'orthographe en « è », sauf pour « jeter » et « appeler », et leurs composés. Il y a là toutefois méconnaissance des fondements de ces **orthographe**s. Les cas de diminutifs, par exemple, s'explique plutôt aisément :

feuille > feuillet > feuillette.

Il en va de même pour la dérivation :

appel > appelle  
 jet > jette  
 monceau > moncelle  
 morceau > morcelle  
 nouveau > renouvelle  
 étiquette > étiquette

**Tiré de:** Roy, Raymond Claude (en préparation), *Essai de classification des verbes du français*, Fascicule 22, Groupe FRAMEE, Université du Québec à Chicoutimi.

De même qu'une intervention sur les verbes relevant du septième ensemble de classification, du type de : savoir > savons > sAIS. Pour commodité, en voici le détail.

**Septième ensemble : type savoir/savons/sais**

sa **V** - oir > sa **V** - ons > s **AI** - s  
 de **V** - oir > de **V** - ons > d **OI** - s  
 rece **V** - oir > rece **V** - ons > reç **OI** - s  
 mou **V** - oir > mou **V** - ons > m **EU** - s

**Cas :**

ve **N** - ir > ve **N** - ons > vie **N** - s  
 mou **R** - ir > mou **R** - ons > meu **R** - s  
 boi - re > bu **V** - ons > boi - s  
 vou **L** - oir > vou **L** - ons > v **EU** - **X**  
 va **L** - oir > va **L** - ons > v **AU** - **X**  
 pou **V** - oir > pou **V** - ons > p **EU** - **X**

**Aussi :**

tenir

**Tiré de:** Roy, Raymond Claude (en préparation), *Essai de classification des verbes du français*, Fascicule 22, Groupe FRAMEE, Université du Québec à Chicoutimi.

Pour répondre aux besoins de ce mémoire, le contenu de ces deux interventions du document didactique sera examiné comme un seul ensemble sous la rubrique de « quatrième intervention groupée ». On aura compris qu'un maître ne pourra présenter pareil ensemble de contenus qu'en plusieurs leçons successives. Les techniques d'analyse de ce mémoire permettent toutefois d'analyser en un seul ensemble l'entier de ces contenus regroupés.

La donnée la plus importante du matériel d'intervention est sans aucun doute de rattacher ces verbes soit à la conjugaison dominante dans le cas de « lever > levons > lève », soit à la conjugaison mixte dans le cas de « savoir > savons > sais ». Et de reconnaître conséquemment que ces verbes respectent les règles de la conjugaison à laquelle ils appartiennent, à ceci près qu'ils sont touchés par une règle « accidentelle » et complémentaire, règle originant d'un comportement de l'oral. Car ainsi que « chèvre » et « chevreau » connaissent dans leur procédé de dérivation une alternance de voyelle forte en [ɛ] / voyelle faible en [ə], le verbe « lever » est affecté du même phénomène à l'oral, et doit donc en conséquence rendre dans ses formes écrites ce que laisse entendre l'oral. Et donc écrire « levons » avec un « e », mais « lève » avec un « è ».

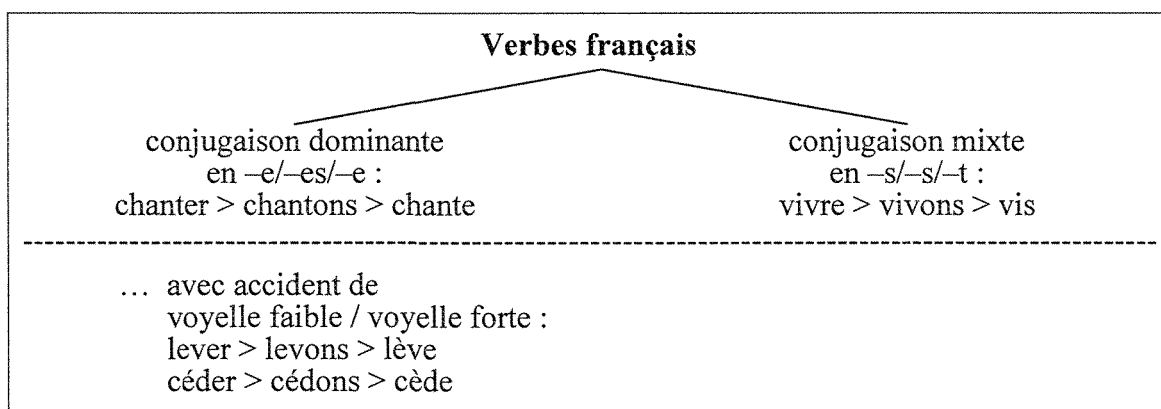
Et la même règle « accidentelle » affectera les verbes du type de :

céder > cédon > cède.

Le comportement oral étant celui qui affecte la dérivation de « fièvre » / « fiévreux » et « lèpre » / « lépreux ».

Affirmer que ces verbes appartiennent toujours à la conjugaison dominante, et que les modifications qui les affectent ne sont que de l'ordre d'un accident, accident affectant autant les verbes que les noms et les adjectifs, a pour conséquence majeure de ne plus faire voir la conjugaison de ces verbes comme truffée d'exceptions. L'apprentissage à faire en devient beaucoup plus simple : ces verbes respectent les règles de conjugaison de la conjugaison dominante, mais enregistrent dans l'orthographe de quelques-unes de leurs formes les modifications orales qu'entraîne l'alternance voyelle faible / voyelle forte.

Pour renforcer l'image mentale de ces liens, le tableau présenté plus haut gagnera à s'agrandir ainsi :



Les apprenants retiendront que les verbes « lever » et « céder » sont à considérer comme des verbes de la conjugaison dominante, mais qu'ils sont touchés par une transformation originant de l'oral, transformation que l'orthographe se doit d'enregistrer. La grammaire logique et raisonnée en présentant ainsi les aléas de conjugaison de ces verbes cherche, de toute évidence, à conserver à l'ensemble son organisation en système, un point qui sera à reprendre en analyse méthodologique.

La quatrième intervention groupée comprend, en plus de l'examen des formes des verbes du type de lever > levons > lève, l'examen des verbes du type de savoir > savons > sais. Les verbes de ce type sont, entre autres :

devoir > devons > dois,  
 mouvoir > mouvons > meus,  
 venir > venons > viens,  
 vouloir > voulons > veux.

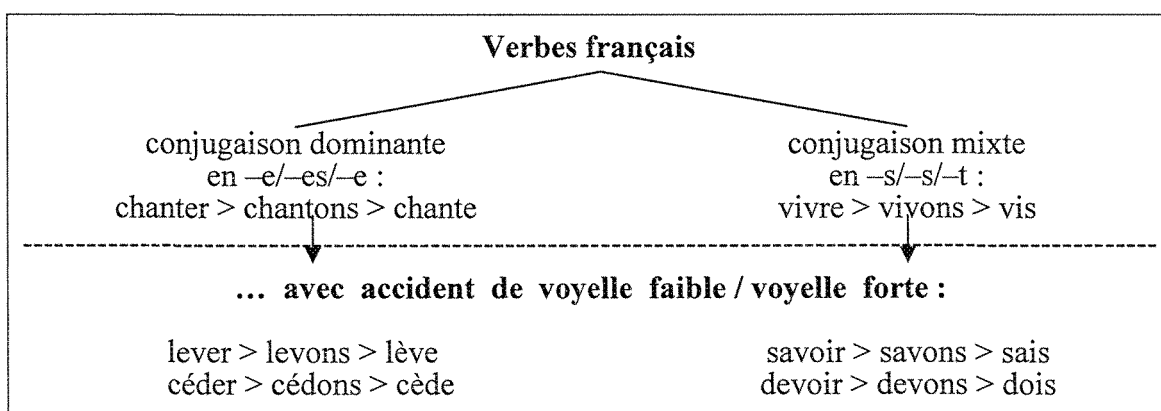
Le fascicule FRAMÉE n° 20 sur *La conjugaison d'approche raisonnée du verbe français (deuxième partie)* (en préparation) présente des propositions d'intervention didactique pour l'initiation à la conjugaison de tous ces verbes. Sans entrer dans le détail, il se dégage de l'ensemble des propositions didactiques que si les formes de ces verbes sont affectées d'alternances de voyelle faible / voyelle forte, comme celles affectant certains verbes de la conjugaison dominante, les alternances affectant les verbes de conjugaison mixte sont de justification moins aisée. Ces alternances sont en effet des types :

a > ais, dans savons / sais;  
 ou > eu, dans mouvons / meus;  
 en > ien, dans venons / viens.

Fort heureusement toutefois, si ces alternances se révèlent curieuses et difficilement, quoique partiellement parfois, explicables, la maîtrise d'usage qu'en ont les apprenants sauve la mise : l'usage quotidien de ces formes fait en effet que les apprenants maîtrisent bien les formes « je sais », « je dois », « je veux », « je viens » et autres semblables.

Les apprentissages à faire se réduisent alors à la maîtrise de l'orthographe par habitude et mémorisation, et à une prise de conscience des sources des variations

affectant les formes de ces verbes, ces variations étant à rapprocher de celles affectant les verbes du type de lever > levons > lève. Et ce, même si la source historique est d'explication réservée et confinée à des analyses savantes peu accessibles. Par ailleurs, la vision que veut donner la grammaire logique et raisonnée gagnera à une concrétisation renforçant l'image mentale à créer, concrétisation qui tient à la complétion du tableau présenté plus haut. Ainsi :



L'apprenant retiendra que des verbes appartenant autant à la conjugaison dominante qu'à la conjugaison mixte connaissent des accidents de voyelle faible / voyelle forte affectant leurs formes orales et conséquemment leurs formes écrites. Et que s'il est possible d'entrevoir parfois la source de ces alternances, il est difficile et peu utile – et non indispensable au demeurant – de pouvoir s'expliquer tous ces aléas de conjugaison, la maîtrise d'usage acquise dispensant d'avoir à produire logiquement la chaîne de ces transformations. Ce difficile point de connaissances partiellement accessibles – tout au plus – devra certainement retenir l'attention en analyse méthodologique.



#### 4.1.2 Analyse méthodologique

L'objet ou problème de recherche étant de préciser, à la suite des travaux et des principes produits par Lefebvre (2000) et Couture (2000), les principes devant guider des travaux d'élaboration de données de grammaire logique et raisonnée, la tâche en analyse méthodologique – il importe de le répéter – est de revoir, à l'aide des analyses de contenu produites, les points saillants des contenus d'intervention pour en dégager les principes méthodologiques qui ont pu guider le travail créateur d'élaboration des dits contenus. L'analyse qui vient d'être menée du contenu d'une quatrième intervention groupée a bien dégagé les points saillants à retenir. Le premier de ces points saillants concerne la place à donner à l'oral dans les explications à fournir des variations orthographiques de certaines des formes verbales des verbes des types de :

lever > levons > lève  
et savoir > savons > savis

En effet, les variations orthographiques ont comme source des variations voyelle faible / voyelle forte intervenant à l'oral. La règle alors n'est plus une règle confinée à l'écriture (ainsi que pouvait le laisser entendre la grammaire traditionnelle), mais bien plutôt une seule règle d'accommodation de l'écriture aux formes orales naturellement produites. Une telle interprétation accorde à l'oral – ainsi qu'il se doit – la première place dans l'explication à produire. Accorder ainsi à l'oral la première place, c'est renforcer le neuvième principe produit plus haut.

**Neuvième principe :**

*Des analyses grammaticales d'orientation raisonnée doivent s'attacher à reconnaître, derrière les concrétisations écrites de la langue, la place prépondérante des concrétisations orales.*

Un second fait saillant se dégageait de l'analyse de contenu de la quatrième intervention groupée, celui relatif à une présentation en système des faits grammaticaux. En effet, les contenus proposés pour apprentissage posent que les orthographes à maîtriser sont celles ou de verbes de conjugaison dominante, ou de verbes de conjugaison mixte. Que dès lors les formes des dits verbes ne sont pas à considérer comme des exceptions dont il faudrait mémoriser le modèle, mais qu'ils restent parties d'un ensemble dans le cadre duquel ils sont frappés, quasi accidentellement, par un phénomène de variation propre à l'oral et affectant la prononciation de la voyelle se retrouvant en position finale de mot.

Voir et expliquer ainsi les variations des formes verbales de ces verbes, c'est-à-dire voir et expliquer dans le cadre d'un ensemble – ou d'un système global –, c'est accorder une place prépondérante au septième principe, tel que retouché dans le chapitre trois.

**Septième principe :**

*Des analyses grammaticales d'orientation raisonnée doivent, lorsqu'utile, puiser aux données de la linguistique, et plus particulièrement aux théories de la linguistique psychomécanique et aux études complémentaires de linguistique menées dans la même veine, et doivent dans cette orientation s'attacher à faire apercevoir l'aspect de système des contenus qu'elles proposent.*

Un troisième et dernier fait saillant soulevé par l'analyse de contenu qui précédait tient aux difficultés que peut rencontrer la préoccupation explicative d'une approche de nature raisonnée. Déjà les explications à fournir aux variations voyelle faible / voyelle forte des verbes des types de :

lever > levons > lève  
et céder > cédon > cède

ne sont pas sans présenter quelques difficultés, même si un bon départ d'explication apparaît dans le matériel d'intervention didactique.

Mais les verbes du type de :

savoir > savons > sais,

de même que les verbes des types de :

devoir > devons > dois,  
 mouvoir > mouvons > meus,  
 venir > venons > viens,  
 vouloir > voulons > veux,

présentent des variations au plus minimalement explicables en raison du niveau des apprenants d'abord, mais surtout en raison des connaissances disponibles sur ces variations. Une grammaire qui se targue d'expliquer, de faire comprendre et qui se retrouve pratiquement dans l'incapacité d'expliquer, ou capable d'expliquer au plus minimalement, ne se retrouve-t-elle pas en contradiction avec elle-même dans ses buts et ses approches? La difficulté semble de taille, du moins à première vue.

Pourtant pareille situation n'est pas à la réflexion catastrophique, ainsi qu'il pourrait sembler au premier abord. Il y a même là possibilité d'un pas de géant : toute science n'a-t-elle pas ses limites? Pourquoi en irait-il autrement des connaissances grammaticales? Elles ont, elles aussi, leurs limites, mais des limites que la recherche repousse lentement et inexorablement. Dès lors, il ne saurait se présenter plus belle occasion d'insuffler aux apprenants l'attitude à adopter dans la rencontre des limites d'une science, des limites des connaissances dans un domaine et sur un thème donné.

L'attitude à adopter est celle d'un attentisme fervent et confiant d'une part, celle d'un désir constant et soutenu, d'autre part, de participer aux efforts de recherche dans la mesure de ses propres moyens, si faibles soient-ils! Les apprenants qui auront adopté pareille attitude auront fait un grand pas en avant dans leur formation, ayant appris à ne pas tout attendre de l'autre, ayant appris à accepter les limites d'une science, ayant appris à conserver une attitude positive et confiante dans la marche à la connaissance.

Quant à la grammaire logique et raisonnée elle-même, elle aura trouvé dans la solution didactique, et derrière la solution didactique, sa solution propre. La grammaire logique et raisonnée risque de se retrouver souvent et même fort souvent, surtout initialement, devant des tâches explicatives reposant sur des connaissances à bâtir, tellement son abord des données grammaticales est différent de l'abord traditionnel. Et ces connaissances pourront parfois échapper plus ou moins longtemps à l'effort de recherche, pourront se faire attendre à tout le moins. Les connaissances que ne livrera pas la grammaire traditionnelle (cinquième principe), que ne livrera pas non plus, du moins initialement, la linguistique structurale d'orientation psychomécanique (septième principe), doivent être envisagées comme des connaissances d'une part à construire, d'autre part à espérer pouvoir être construites éventuellement.

La grammaire logique et raisonnée ne doit conséquemment pas renoncer à présenter en approche explicative les contenus qui ne sont pas entièrement maîtrisés dans leurs fondements. Elle doit en présenter le départ d'explication disponible, s'il en est un, poser clairement le problème à examiner autrement, mais toujours présenter les données de grammaire comme des données à comprendre et à s'expliquer. Ces points de méthode sont à concrétiser en un principe de méthodologie d'élaboration des données

d'approche raisonnée, aucun des principes produits jusqu'ici ne le faisant. Ce sera un onzième principe.

**Onzième principe :**

*Des analyses grammaticales d'orientation raisonnée se doivent lorsque confrontées à l'incapacité de produire une explication entièrement satisfaisante, présenter les quelques bases disponibles en qualité d'hypothèses, ou encore et du moins présenter aussi clairement que possible le fait grammatical et ses inconnus, tout en insufflant aux propos une attitude de recherche confiante et soutenue.*

L'analyse méthodologique du quatrième contenu groupé d'intervention aura donc réaffirmé l'à-propos et la qualité des neuvième et septième principes, sur la place de l'oral et la présentation en système, et aura obligé à concevoir un onzième principe relatif à la non-accessibilité immédiate de connaissances explicatives. En illustration :

	Principe 7	Principe 9	Principe 11
4° intervention groupée	X	X	X
Portée majeure : X		Mention : •	

Il faut continuer les analyses sur les contenus des cinquième et sixième interventions.

**4.2 Cinquième intervention : les verbes à particularité orthographique du type de « prends », « vains », « couds » et « perds »**

**4.2.1 Analyse de contenu**

Les formes verbales à présenter en enseignement-apprentissage dans ce qui est retenu comme contenu d'une cinquième intervention sont celles des verbes du treizième ensemble de classification. Pour commodité, en voici le détail.

<b>Treizième ensemble : type rendre/rendons/rends</b>		
<b>En regard de craindre &gt; craignons &gt; crains :</b>		
ren <b>D</b> – re	> ren <b>D</b> – ons	> ren <b>D</b> – s
vain <b>C</b> – re	> vain <b>QU</b> – ons	> vain <b>C</b> – s (il vainc)
répan <b>D</b> – re	> répan <b>D</b> – ons	> répan <b>D</b> – s
fon <b>D</b> – re	> fon <b>D</b> – ons	> fon <b>D</b> – s
pren <b>D</b> – re	> pre <b>N</b> – ons	> pren <b>D</b> – s
<b>En regard de résoudre &gt; résolvons &gt; résous :</b>		
cou <b>D</b> – re	> cou <b>S</b> – ons	> cou <b>D</b> – s
mou <b>D</b> – re	> mou <b>L</b> – ons	> mou <b>D</b> – s
<b>En regard de courir &gt; courons &gt; cours :</b>		
per <b>D</b> – re	> per <b>D</b> – ons	> per <b>D</b> – s
tor <b>D</b> – re	> tor <b>D</b> – ons	> tor <b>D</b> – s
mor <b>D</b> – re	> mor <b>D</b> – ons	> mor <b>D</b> – s
<b>Aussi:</b>		
défendre	pendre	pondre
descendre	tendre	répondre
fendre	vendre	tondre

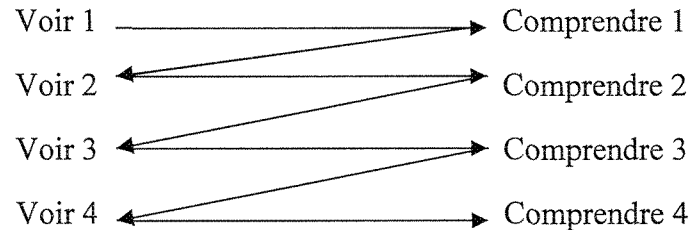
**Tiré de:** Roy, Raymond Claude (en préparation), *Essai de classification des verbes du français*, Fascicule 22, Groupe FRAMÉE, Université du Québec à Chicoutimi.

Le verbe « vaincre » est présenté dans cette liste en deuxième position, mais ses formes sont du point de vue didactique celles qui mènent le mieux à une nette compréhension de l'orthographe des verbes constituant le treizième ensemble. La grammaire traditionnelle identifie les formes verbales du singulier du présent de l'indicatif du verbe « vaincre » comme étant des exceptions, en raison de leurs finales en « c » et « cs ». La conjugaison du présent de ce verbe est :

je	vaincs
tu	vaincs
il	vainc
nous	vainquons
vous	vainquez
ils	vainquent

Il est vrai que les finales des formes du singulier en *-cs/-cs/-c* sont plutôt étonnantes. Elles sont d'autant plus étonnantes que rien ne semble pouvoir justifier la conservation de la lettre « c » dans ces formes. Les explications à présenter et les justifications à fournir apparaissent dans le mémoire de Guillaume Couture (2000) : *Les orthographes particulières des formes verbales du type « romps », « vaincs », « réponds » et « perds » analysées par l'approche grammaticale raisonnée.*

Les explications et justifications à produire sont à tirer de la double démarche d'observation attentive et d'analyse approfondie que le linguiste Gustave Guillaume présente comme « un va-et-vient répété du voir au comprendre, du comprendre au voir et du voir au comprendre ». Le linguiste illustre le mouvement de la démarche ainsi :



Et il ajoutait : « et ainsi de suite indéfiniment (Leçon du 29 novembre 1956) ».

Ces voir et comprendre sont à exercer sur les formes à confronter des verbes « vaincre » et « craindre » :

je	vaincs
tu	vaincs
il	vainc
nous	vainquons
vous	vainquez
ils	vainquent

je	crains
tu	crains
il	craint
nous	craignons
vous	craignez
ils	craignent

Le verbe « craindre » et les verbes de ce type appartiennent au douzième ensemble de verbes et auront été présentés et expliqués dans leur composition à l'intérieur d'une intervention précédente (non reprise dans ce mémoire).

Il sera alors apparu aux apprenants que le « n » du singulier résulte d'un affaiblissement de la consonne centrale [ɲ] « écrite « gn », et qu'il n'y a pas lieu de produire une forme écrite \*craingnons (une erreur fréquente des jeunes élèves). Ceci compris et maîtrisé, il apparaît plutôt clairement (avec quelque effort parfois) que le « n » de « vaincs » n'a rien d'une consonne centrale « vestigiale », comme le « n » de « crains ». Et que la forme du singulier « vaincs » ne développera pas, comme pour

$$\begin{array}{c} \text{crai} \} \text{ n } \} \text{s} \\ \quad \quad \downarrow \\ \text{crai} \} \text{ gn } \} \text{ons} \end{array}$$

des formes :

$$\begin{array}{c} \text{vai} \} \text{ n } \} \text{cs} \\ \quad \quad \downarrow \\ \text{vai} \} \text{ gn } \} \text{ons} \end{array}$$

Saute dès lors et immédiatement aux yeux le rôle perturbateur du « c » dans l'orthographe des formes du singulier, et la piste, la voie sur laquelle il entraîne, et dont une illustration révèle nettement le rôle :

$$\begin{array}{c} \text{vain} \} \text{ c } \} \text{s} \\ \quad \quad \updownarrow \\ \text{vain} \} \text{ qu } \} \text{ons} \end{array}$$

Le « c » des formes du singulier annonce un radical « vainq- » et interdit le développement selon une dérivation de radical du type de « crains »/« craignons ».



L'écriture en apparence singulière de la forme « vaincs » apparaît soudain, à qui en a appréhendé la source et le rôle, comme une intelligence de l'écriture. Il n'y a plus rien de la saisie comme exception de la grammaire traditionnelle. D'ailleurs et conséquemment, au plan didactique, les élèves non seulement comprendront et s'expliqueront les formes de ces verbes, mais ils sauront voir également, pour leur plus grand plaisir, et leur effarement même, la source de leurs erreurs d'orthographe.

Restera à s'expliquer l'orthographe de la forme de troisième personne « vainc », avec sa finale, unique, en « c ». Le rapprochement des mots « district » et « exact » amènera très vite les apprenants à l'explication. Une finale de mot en « ct » prononce les deux consonnes. La solution retenue pour la forme verbale « vainc » est de supprimer le « t » habituel, cette solution s'avérant livrer une forme verbale acceptable, soit une forme portant en finale une consonne muette (laquelle consonne se présente comme signe identificateur d'un mot à nature de verbe).

Terminée l'incursion dans les formes verbales du présent de l'indicatif du verbe « vaincre », les formes des autres verbes du treizième ensemble, qui présentent tous la semblable particularité orthographique d'une consonne écrite en apparence gratuite, s'expliquent aisément. Pour « rendre » :

$$\begin{array}{c} \text{ren} \begin{array}{l} \diagup \\ \diagdown \end{array} \text{D} \begin{array}{l} \diagdown \\ \diagup \end{array} \text{s} \\ \updownarrow \\ \text{ren} \begin{array}{l} \diagup \\ \diagdown \end{array} \text{D} \begin{array}{l} \diagdown \\ \diagup \end{array} \text{ons} \end{array}$$

le « d » de la forme du singulier annonce la forme du radical des formes du pluriel.

Pour « prendre » :

$$\begin{array}{ccc} \text{pren} & \begin{array}{c} \diagdown \\ \diagup \end{array} & \text{D} & \begin{array}{c} \diagdown \\ \diagup \end{array} & \text{s} \\ & & \uparrow & & \\ \text{pre} & \begin{array}{c} \diagdown \\ \diagup \end{array} & \text{N} & \begin{array}{c} \diagdown \\ \diagup \end{array} & \text{ons} \end{array}$$

il pourra être plus difficile à comprendre que le « d » des formes du singulier annonce un développement autre que  $n > gn$  comme dans « crains »/« craignons », et qui livrerait un \*« pregnons », proche de l'ensemble « prégnant »/« prégnance ».

Dans la même veine, il y aura à s'expliquer et à comprendre que « couds »/« cousons » se défend de suivre « résous »/« résolvons », et que « perds »/« perdons » se défend de suivre « cours »/« courons ».

L'intervention didactique offerte pour l'apprentissage des verbes du treizième ensemble est émaillée de finesses admirables d'analyse et de compréhension. Le maître qui, vainquant ses pusillanimités et ses craintes, osera plonger dans ce matériel didactique trouvera devant lui des élèves estomaqués par la justesse et la finesse des explications d'une part, mais surtout des élèves réconciliés avec l'orthographe française dont ils verront et sauront apercevoir les visées de clarté.

#### 4.2.2 Analyse méthodologique

Le contenu de l'intervention précédente sur les verbes du treizième ensemble de l'*Essai de classification* a comme principale caractéristique de recourir à des moyens explicatifs originant des théories de la linguistique psychomécanique et des travaux de linguistique menés dans la même veine; ces derniers travaux sont ceux qui se retrouvent dans le mémoire de Guillaume Couture (2000), ainsi qu'il a été mentionné plus haut. Les efforts d'élaboration sont donc marqués d'un net recours au septième principe.

**Septième principe :**

*Des analyses grammaticales d'orientation raisonnée doivent, lorsqu'utile, puiser aux données de la linguistique, et plus particulièrement aux théories de la linguistique psychomécanique et aux études complémentaires de linguistique menées dans la même veine, et doivent dans cette orientation s'attacher à faire apercevoir, lorsque possible, l'aspect de système des contenus qu'elles proposent.*

Le contenu de l'intervention repose de fait sur la présence dans les formes verbales d'une consonne que Gustave Guillaume qualifiait de « consonne axiale » et que le matériel FRAMÉE qualifie plus simplement de « consonne centrale », pour d'évidentes raisons de facilitation d'acquisition du concept par les élèves.

Ladite consonne centrale se retrouve – le plus souvent nettement soulignée – dans les interventions et dans toutes les interventions proposées par le matériel FRAMÉE d'initiation à la conjugaison du verbe français. Elle est toutefois d'un recours si possible plus net dans la présentation et l'analyse des verbes du treizième ensemble, mise en évidence comme elle l'est par son apparition gratuite dans l'écriture. Cette mise en évidence même et le caractère original du recours explicatif qui est fait de la consonne axiale, un outil entièrement nouveau, dont il n'est jamais fait usage ou même mention dans les données de la grammaire traditionnelle, renvoient au sixième principe.

**Sixième principe :**

*Des analyses grammaticales d'orientation raisonnée doivent se donner les outils d'interprétation qu'exige une approche en compréhension, si éloignés des moyens de la grammaire traditionnelle que puissent paraître au premier abord les règles et les concepts auxquels il doit être fait recours.*

Évidemment, les données utilisées dans le matériel didactique sont puisées à la fois dans les travaux du linguiste Gustave Guillaume et dans les travaux complémentaires se

retrouvant dans le mémoire de Guillaume Couture. Il n'en reste pas moins qu'il fallait accepter, du point de vue didactique, l'outil que constitue la consonne centrale malgré son caractère de nouveauté avant d'en faire le moyen principal et le moteur de l'effort de compréhension proposé aux jeunes élèves. Il y a là un choix qui pourrait être vu comme aventureux et même condamnable dans certains cercles, mais que la grammaire logique et raisonnée dans ses efforts de renouvellement et d'approfondissement des données grammaticales assume complètement, et même avec énergie et enthousiasme. D'où la place occupée par le septième principe, lequel vient poser que les moyens explicatifs retenus par la grammaire logique et raisonnée sont entièrement assumés, si neufs, si originaux, si révolutionnaires même, qu'ils puissent paraître.

Une seconde caractéristique majeure du matériel didactique de l'intervention sur les verbes du treizième ensemble est celle d'expliquer les formes des personnes du singulier que sont « vaincs », « vaincs » et « vainc ». Le troisième principe de Lefebvre posait que tous les cas d'emploi doivent faire l'objet d'une explication. Voici que les curieuses, et même bizarres, orthographes « vaincs » et « vainc » se voient retirer leur caractère d'exceptions et reçoivent des explications nettes. Le troisième principe reçoit confirmation.

**Troisième principe :**

*Des analyses grammaticales d'orientation raisonnée se doivent de rendre compte de tous les cas d'emploi, au risque de voir remettre en cause la qualité explicative des données produites.*

Il pourrait même être affirmé que les explications et les justifications qui sont avancées dans la démarche didactique pour les formes « rends », « prends », « couds » et « perds » et pour les formes des autres verbes de même type tendent à satisfaire à ce troisième

principe. Un pas, et un pas important, est fait en regard de la grammaire traditionnelle : ces formes verbales ne sont plus à considérer comme des bizarreries sans fondement, comme des exceptions donc : ces formes s'expliquent dans un cadre d'analyse qui permet d'en justifier l'orthographe. C'est toute la démarche de la grammaire logique et raisonnée qui est ici mise en valeur : cette grammaire veut expliquer et rendre compréhensible les emplois, sans exceptions, de la langue. Elle revendique une qualité explicative s'étendant à tous les cas d'emploi. Et le pari est certainement gagné dans l'intervention portant sur les verbes du troisième ensemble.

Il ne faudrait pas enfin oublier que le choix des formes particulières du verbe « vaincre » pour lancer l'intervention repose sur l'application du dixième principe.

**Dixième principe :**

*L'enseignement-apprentissage de contenus grammaticaux d'approche raisonnée gagnera à adopter des procédés didactiques tirant leur efficacité d'un rapprochement de nature entre les contenus disciplinaires et les procédés didactiques à pratiquer.*

Aucun ensemble de formes d'aucun verbe n'était à même de présenter une démonstration aussi nette des motifs ayant inspiré la conservation dans l'écriture de la consonne centrale : le choix didactique n'est rien de moins que « génial », rejoignant et se soudant – on ne peut mieux – aux fondements théoriques.

L'analyse méthodologique du contenu de l'intervention portant sur les verbes du treizième ensemble met en évidence le recours majeur et le respect de quatre principes. En illustration :

	<b>Principe 3</b>	<b>Principe 6</b>	<b>Principe 7</b>	<b>Principe 10</b>
5 <sup>e</sup> intervention	X	X	X	X
Portée majeure : X				

Selon le plan prévu, il reste une dernière intervention didactique à analyser.

### **4.3 Sixième intervention : les formes verbales du présent de l'indicatif des verbes « avoir », « être » et « aller ». Les formes proto-archaïques.**

#### **4.3.1 Analyse de contenu**

Le contenu de la sixième intervention retenue pour analyse traite de la série des verbes du quatorzième ensemble de *l'Essai de classification des verbes français*. L'intervention d'enseignement-apprentissage en cause est décrite dans le document didactique sur *La conjugaison d'approche raisonnée du verbe français (troisième de trois parties)* portant la mention de référence de *Fascicule 21* (en préparation).

Ayant appris et s'étant fait démontrer que les verbes se distribuent dans l'une de deux conjugaisons, la conjugaison dominante ou la conjugaison mixte, les élèves en viennent forcément à demander – ce qu'ils ont fait lors des expérimentations – à quelle conjugaison appartiennent les verbes « avoir » et « être ». La question est d'autant plus pertinente que ni les grammaires scolaires, ni la grammaire traditionnelle n'offrent de réponse. Pour les grammaires, les verbes « avoir » et « être » existent à part des autres verbes, avec leur conjugaison propre. Le verbe « aller » pour sa part est maintenu dans des limbes imprécis, ne semblant pas respecter la conjugaison régulière en « er ». La grammaire logique et raisonnée se doit, fidèle à elle-même, de fournir des réponses.

Les formes du singulier du présent de l'indicatif du verbe « avoir » ont déjà été présentées aux apprenants en toute première intervention (ainsi qu'il a été relevé dans le chapitre trois). À ces trois formes verbales :

j'ai, tu as, il a,
--------------------------

il faut ajouter les formes du pluriel :

nous avons, vous avez, ils ont.
---------------------------------------

Un rapide premier examen permet d'apercevoir des caractéristiques de conjugaison mixte dans les formes des première et deuxième personnes du pluriel, ces formes présentant un radical long « av- » à consonne centrale, alors que les formes du singulier présentent un radical court sans consonne centrale. Cette première observation amène à rattacher ces formes verbales à la conjugaison mixte.

Pourtant il sera remarqué tout aussitôt que les formes du singulier ne présentent pas les finales écrites en *-s/-s/-t* qui caractérisent les verbes de conjugaison mixte. Que, même, les finales du singulier du présent de l'indicatif du verbe « avoir » sont à peu de choses près celles des verbes de la conjugaison dominante. Ainsi :

e ↔ ai,  
es ↔ as,  
e ↔ a.

C'est-à-dire, dans les deux séries, une conjugaison de :

voyelle,  
voyelle + S,  
voyelle.

Les apprenants arriveront d'eux-mêmes – peut-être avec un peu d'aide – à conclure que les formes du verbe « avoir » annoncent déjà dans leurs très anciennes formes la conjugaison dominante. Il y aura donc à conclure que le verbe « avoir », forcément un très vieux verbe par ses formes, s'il observe des règles de la conjugaison mixte, amorce et annonce les règles de construction de la conjugaison dominante.

Reste la forme « ont » de troisième personne du pluriel. Les apprenants ont vu dans des apprentissages antérieurs que les jeux de tension rayonnent de la forme première, ainsi :

je chante  
↑  
tu chantes  
↑  
il chante  
↓  
ils chantent

Sur ces bases, les élèves pourront comprendre que la forme « ont » se présente comme la résultante renforcée du radical a + ent.

Ainsi donc, les formes du singulier du présent de l'indicatif du verbe « avoir » relèvent de la conjugaison mixte d'une part, mais adoptent déjà d'autre part des traits de



la conjugaison dominante. Il faut encore souligner que ces formes du verbe « avoir » sont réduites fort curieusement à la voyelle [a] et à des traitements de tension du [a], le radical servant parallèlement de désinence ou terminaison.

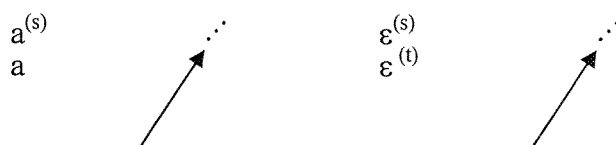
Les formes du verbe « être », pour leur part, sont au premier regard encore plus curieuses, sinon bizarres, que les formes du verbe « avoir ». Il faut d'abord faire remarquer que les formes actuelles ne s'éloignent que très peu des formes historiques classiques. Il faut comparer :

en latin	en français
sum	je suis
es	tu es
est	il est
sumus	nous sommes
estis	vous êtes
sunt	ils sont

Les élèves prendront beaucoup de plaisir à rechercher les ressemblances et les différences. Ce sera également l'occasion de leur faire comprendre qu'un usage fréquent a pour effet de conserver les mots dans un état proche de leur état ancien, de freiner l'évolution des mots.

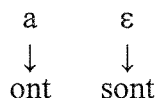
Les apprenants auront identifié celles des formes qui ne ressemblent en rien aux formes actuelles des verbes. C'est le cas de « suis », « sommes » et « êtes » : il faut identifier ces formes comme très, très anciennes ou « proto-archaïques ». (Penser à « prototype » ! Et donc, premier parmi les archaïques !) Dans les autres verbes, il reste « faites » et « dites », comme formes proto-archaïques.

Qu'en est-il des formes qui restent, des formes « es » et « est »? N'y a-t-il à les rapprocher des formes « as » et « a »? Et à continuer ce rapprochement par l'oral? En concrétisation :



Les formes mystérieuses « ai » et « suis » de première personne s'ajoutent en plus grande tension. Des formes orales vocaliques dans les deux verbes pour ces deux personnes!

Dans la direction du pluriel, la tension crée également ses formes :



Ce pourrait intéresser les élèves d'apprendre que le « s » se retrouvant dans la forme latine « sunt » est la base du verbe latin « esse ». Il faut enfin ajouter à ces formes « vont » et « font », formes qui, comme « ont » et « sont », ne sauraient se contenter d'une finale en « -ent ».

Restent les formes du verbe « aller », avec leurs trois radicaux différents. L'explication aura pu avoir été présentée antérieurement. Le radical « v- » sert à porter le présent; le radical « ir- » porte le futur; le radical « all- » est porteur des formes du passé. Le maître pourrait dans cette voie présenter aux apprenants quelques données complémentaires sur la conjugaison du verbe « être », comme le curieux passé simple

« fus », indicatif d'un passé différent dans sa valeur de celle de « étais ». Comme également, le fait que la source de « serai » se trouve dans l'ancien infinitif de réfection « essere ». Tout ici est fonction des connaissances et des habiletés du maître, et de la curiosité des élèves.

Il y a enfin à faire remarquer que « avoir », « être » et « aller » sont les verbes auxiliaires du français actuel, fournissant les formes porteuses du passé, du présent et du futur : j'ai compris, je suis obéi, je vais revenir. Le maître bien formé pourra tirer de ses connaissances sur l'évolution du système des temps, sur la disparition du passé simple et du futur simple, des explications que puissent saisir ses élèves, pourra en profiter pour les initier quelque peu à l'évolution du système des temps du français.

Dans le cadre de ce mémoire, il y a à procéder maintenant à l'analyse méthodologique de ce sixième contenu.

#### 4.3.2 Analyse méthodologique

Le premier principe à s'appliquer à l'analyse qui précède est certainement le onzième principe, avancé lors de l'analyse de la quatrième intervention.

##### **Onzième principe :**

*Des analyses grammaticales d'orientation raisonnée se doivent lorsque confrontée à l'incapacité de produire une explication satisfaisante, présenter les quelques bases disponibles en qualité d'hypothèses, ou encore et du moins présenter aussi clairement que possible le fait grammatical et son mystère, tout en insufflant au propos une attitude de recherche confiante et soutenue.*

Toutefois, il s'impose de coupler à ce onzième principe, le principe avancé par Guillaume Couture (2000), le huitième.

**Huitième principe :**

*Des analyses grammaticales d'orientation raisonnée doivent privilégier l'approche synchronique.*

La réunion de ces deux principes rend fort justement par inférence toute la difficulté rencontrée en élaboration : les données disponibles sont presque entièrement d'ordre diachronique autant chez Fouché (1967 [1931]) que chez Le Goffic (1997). Il y a encore beaucoup d'effort à déployer pour arriver à présenter des données théoriques complètes – ou au moins très satisfaisantes – sur l'intégration des formes des verbes « avoir » et « être » au système actuel de la conjugaison, et donc à un système de nature synchronique.

Ce n'est pas dire que l'effort d'élaboration n'a pas fait d'avancées. Beaucoup a été aperçu, par exemple sur la parenté de composition vocalique des formes a/as/ai avec celles des verbes en –er de la conjugaison dominante. Et encore sur la réduction de la forme verbale à une seule voyelle. Curieusement, il resterait à trouver par quel effet diachronique s'est installé ce profilage. Quelque lumière scintillerait à l'horizon pour les membres de l'Équipe FRAMÉE : les travaux de recherche se poursuivent inlassablement.

Les avancées sur les formes du verbe « être », soit sur suis/es/est, sont de même fort intéressantes. Et elles le sont d'autant plus qu'elles projettent en première place le neuvième principe.

**Neuvième principe :**

*Des analyses grammaticales d'orientation raisonnée doivent s'attacher à reconnaître, derrière les concrétisations écrites de la langue, la place prépondérante des concrétisations orales.*

Les formes écrites de ce verbe gardent de telles traces de l'état latin qu'au premier regard elles apparaissent, dans leur état écrit, de formation gratuite. Le recours à l'oral permet pourtant de rapprocher les formes « es » et « est » des formes « as » et « a ».

Ainsi :

[aa]	[εε]
↑	↑
[a]	[ε]

Tout à coup, il se révèle à l'observateur attentif une marche porteuse logique dont il y aura beaucoup à dire lorsque le regard de compréhension se sera affiné. Cet aperçu reposait sur le recours à l'oral toutefois : c'était un tout petit pas à faire, et qui – fort curieusement – n'avait pas été fait jusqu'ici. C'est un pas apportant énormément à l'analyse synchronique.

Il convient de revenir sur la part à attribuer au onzième principe dans l'élaboration des données d'intervention du matériel didactique. Le maître aura à exercer toute son habileté pour intéresser ses élèves aux mystères habitant les formes des verbes « avoir » et « être », (quoiqu'à l'expérimentation les élèves se soient montrés très curieux de tout ce qui pouvait être aperçu). Le maître initié à la morphologie historique pourra même aller jusqu'à montrer à ses élèves que le verbe « être » latin s'était construit autour de la consonne [s]; il pourra de même leur faire voir le mouvement de construction de la forme de l'infinitif « être » à partir de l'infinitif « essere ».

Comment expliquer que des maîtres qui n’hésiteront pas à encourager leurs élèves à s’intéresser aux arcanes de la paléontologie ou aux plus fins principes des mathématiques, refusent par contre de fournir à leurs élèves le même niveau d’approfondissement dans l’initiation à la langue française. Tout ceci, pour justifier le recours au onzième principe : la grammaire est une science en marche appelée comme toutes les sciences à ne jamais parvenir à tout comprendre et à tout expliquer. Le maître ne saurait mieux faire que de transmettre pareille vision à ses élèves. Comme est triste cette attitude – malheureusement fort répandue – de ne vouloir enseigner de la grammaire française que les données concrètes arrêtées et n’exigeant pas d’effort d’interprétation. Le renouvellement dans l’enseignement de la grammaire passe par un changement de mentalité de cet ordre.

Ces propos ne s’écartaient pas de la démarche d’analyse méthodologique : ils venaient renforcer le recours au onzième principe dans la démarche d’élaboration des données de la grammaire logique et raisonnée. Cette grammaire sera toujours, devra toujours être, une grammaire en marche, expliquant toujours plus et toujours mieux, restant toujours à l’affut d’approfondissements.

L’analyse méthodologique qui précède regroupait sous les données du onzième principe les données du huitième principe sur l’abord synchronique à privilégier, et les données du neuvième principe sur la place à accorder à l’oral, prépondérante comme il se doit. En illustration :

	<b>Principe 8</b>	<b>Principe 9</b>	<b>Principe 11</b>
6 <sup>e</sup> intervention	X	X	X
Portée majeure : X			

Il va de soi que ces références n'excluent pas le rôle joué par d'autres principes de conduite d'une démarche d'élaboration de données grammaticales d'orientation raisonnée : ces principes s'imposaient, tout simplement, avec une évidente clarté comme les stratégies ayant forcément guidé les travaux portant sur les formes verbales regroupées dans le quatorzième ensemble de l'*Essai de classification*.

Ces lignes concluent la démarche d'analyse méthodologique du chapitre quatre, elle-même complémentaire de la démarche d'analyse du chapitre trois. Un chapitre cinq devra resituer ces résultats d'analyse les uns par rapport aux autres, dans une perspective globale qui en fasse bien voir toute la portée.