

PRÉSENTATION

L'enseignement des verbes, toutes questions confondues, soulève divers problèmes qui sont, à y bien regarder, relativement hétérogènes les uns aux autres, et qui, sans doute, supposent des traitements didactiques qui ne devraient pas l'être moins.

1. La conjugaison

Traditionnellement, la conjugaison fait l'objet d'un traitement si cloisonné qu'on le distingue même, jusqu'en classe de cinquième, de l'enseignement de l'orthographe. Les pratiques les plus courantes continuent d'en proposer un apprentissage – écrit – fondé sur la mémorisation mécanique et exhaustive des paradigmes de formes. Et – tout au moins en France – les acquisitions en matière de morphologie verbale sont didactiquement en régression par rapport aux avancées des années 80 qui suggéraient une méthodologie des *systèmes* de désinences et de la dérivation morphologique. L'opposition forme orale / forme écrite, la décomposition d'une forme verbale en ses différents morphèmes (base lexicale, morphèmes de personne, temps et mode), le degré de fréquence des formes verbales ainsi que leur environnement phrastique immédiat, fondaient alors ces études systématiques de la morphologie verbale. Probablement ressenties comme lourdes ou trop applicationnistes, elles n'ont pas donné tous les profits qu'on pouvait en attendre. Et, plutôt que de patienter et d'innover à partir des données structurales et en direction des productions des élèves (1), concepteurs et acteurs de l'enseignement sont revenus en arrière. Le marché de l'édition scolaire témoigne d'un tel recul : certains titres, issus par exemple des recherches du groupe de N. Catach, sont épuisés (2) ; d'autres titres, dans le sillage de Bescherelle, connaissent des rééditions constantes et des chiffres de vente faramineux qui ne manquent pas d'inquiéter sur la conception dominante qui préside à ces acquisitions morphologiques.

(1) Pour reconsidérer par exemple l'ordre des formes enseignées, ou les principales sources de graphies erronées. Sur ce dernier point, lire D. BESSONNAT et J.-P. JAFFRÉ : « Accord ou pas d'accord ? Les chaînes morphologiques », *Pratiques* n°77, Mars 1993.

(2) Citons comme ouvrages didactiques *L'enseignement de l'orthographe*, Nathan, 1980 et *Ecrire sans fautes, niveau 1*, Nathan, 1985. À côté de cela, dans le droit fil des descriptions structuralistes de J. DUBOIS (*Grammaire structurale : le verbe*, Larousse), il faut citer l'ouvrage, épuisé lui aussi, de J. PINCHON et B. COUTÉ : *Le système verbal du français, Descriptions et applications pédagogiques*, Nathan, 1981. Citons toutefois comme une exception fort précieuse l'ouvrage – disponible ! – de Christian Touratier : *Le système verbal français, Description morphologique et morphématique*, Armand Colin, 1996, qui propose une véritable analyse du système morphologique.

2. La « pragmatique des temps verbaux »

Sous ce titre emprunté à un numéro de *Langue française* (3), on peut ranger toutes les questions touchant à la valeur d'emploi des temps et des modes. La situation n'est pas beaucoup plus favorable que celle que nous dénonçons au sujet des conjugaisons, si l'on songe par exemple à certaines incohérences de la terminologie des temps et des modes (4), à la persistance d'une notion aussi discutable que celle de « faute dans la concordance des temps » (trop étroitement associée à des normes de discours rapporté), ou bien encore à l'exclusivité du contexte discursif pour aborder la question des valeurs temporelles et modales alors que, dans un certain nombre de cas, le contexte phrastique y suffirait (5).

3. Les systèmes énonciatifs

La linguistique de l'énonciation a fait son introduction dans les programmes, tout spécialement dans ses applications concernant la répartition des personnes, des temps verbaux et des adverbes dans un texte donné. Mais là encore, des dérives ont surgi : omniprésence de l'opposition Récit / Discours (6) et étroitesse de la dichotomie dans les applications proposées, surinvestissement dans l'enseignement du passé simple pour lequel des fautes de morphologie sont parfois prises pour des erreurs de valeur, minoration du passé composé et plus généralement des valeurs temporelles dans le discours oral, exclusion de questions qui n'ont pas lieu d'être dans cette perspective, par exemple les emplois périphrastiques du futur (*je vais venir / je viendrai*).

4. L'analyse lexicale et syntaxique des verbes

Véritable parent pauvre des travaux didactiques, cette question mérite mieux que le sort qu'on lui réserve et qui la voit cantonnée dans l'analyse des verbes de parole. Les verbes constituent pourtant une mine pour engager un travail dans le domaine du lexique (par exemple la sélection de telle ou telle préposition spatiale combinée avec un verbe de mouvement) ou celui de la syntaxe (les constructions indirectes, les contraintes sémantiques et syntaxiques qui pèsent sur la construction passive, etc).

Le présent numéro, le numéro 100 de *Pratiques*, souhaite nourrir la discussion théorique et didactique de ces questions, encore que celles-ci soient inégalement servies par les différents articles. De didactique il est tout particulièrement question dans les contributions de Marie-Noëlle ROUBAUD et Annette BÉGUIN. La première pose le problème des acquisitions morphologiques, relativement à la question de l'infinitif du verbe, et ce dans la phase des premiers apprentissages. M.-N. Roubaud se fonde sur une enquête qu'elle a réalisée pour vérifier l'hypothèse selon laquelle l'infinitif est un savoir implicite, nécessaire, présumé à l'acquisition scolaire des conjugaisons mais que, bizarrement, il n'est pas objet déclaré d'enseignement. Ce qui se traduit, dans les réponses des enfants interrogés, par des identifications de forme infinitive erronées, elles-mêmes fondées sur des procédures de dérivation – mécatique ou synony-

(3) Septembre 1985, n°67, Coordination assurée par Co Vet.

(4) A commencer par le terme de *temps* lui-même; lire à ce sujet Jean-François HALTÉ (Juin 1994) : « Ecrire le temps en 6^e/5^e », *Pratiques* n°82. Lire par ailleurs les propositions de C. Touratier 1996.

(5) Lire par exemple les propositions d'analyse et d'activités sur les temps du passé de M.-J. Reichler-Béguelin *et alii* : *Ecrire en français*, Delachaux et Niestlé, 1988, p. 118.

(6) Comme facteur explicatif global et trop schématique. Au détriment de l'examen de questions plus fines, par exemple, l'usage de *maintenant* dans les romans réalistes.

mique par exemple – qui sont repérées et décrites par l’auteur. L’article confirme une fois encore combien il importe d’interroger précisément le savoir des élèves et d’éviter ce faisant tout a priori sur ce qu’ils sont censés connaître. On débusque ainsi de fausses évidences et on tire la conclusion d’un enseignement spécifique sur les relations entre un infinitif et les formes conjuguées.

De didactique il est aussi question avec le travail d’A. Béguin. Mais nous sommes cette fois sur le versant « texte », « énonciation » et « genre d’écrits ». On y retrouve l’idée déjà avancée dans *Pratiques* (7) que, sous couvert de simplification, notamment par le recours au système temporel du discours, une certaine littérature historique destinée à la jeunesse, loin de faciliter la tâche de compréhension, au contraire brouille les pistes interprétatives. Ce faisant, les auteurs de ces ouvrages ne facilitent pas l’apprentissage des tâches rédactionnelles et des choix temporels et énonciatifs qui les accompagnent.

Le versant « pragmatique des temps verbaux » est illustré dans ce numéro par les deux contributions, l’une sur le conditionnel et l’autre sur le présent, de Pierre HAILLET et de Françoise REVAZ. Les deux articles ont en commun d’extraire un temps verbal de sa problématique énonciative et de lui chercher des valeurs propres à partir d’un corpus d’écrits homogène, le discours rapporté de la presse écrite dans un cas, le discours des historiens dans un autre. Les deux analyses débouchent sur le repérage d’une sorte de valeur primitive, à partir de laquelle s’opèrent des discriminations de valeurs secondes, les unes et les autres étant dûment illustrées.

La problématique énonciative, enfin, est utilement revisitée par Jean-Michel ADAM et son équipe. Après un retour aux sources de l’opposition « Récit / discours » (Benvéniste, Weinrich, Genette, mais aussi Damourette et Pichon), soulignant de quelles ambiguïtés est née cette simplification d’un système qui, même à l’origine, n’était pas si binaire que ça (8), les auteurs complexifient les paramètres distinctifs (les plans d’énonciation – histoire et discours – qu’il convient de distinguer des modes de narration, – conjoint ou disjoint), lesquels se combinant génèrent des sous-systèmes. L’article s’emploie méthodiquement à présenter, comparer et illustrer les sous-systèmes et les configurations de temps verbaux qui les caractérisent « préférentiellement ». Ces propositions présentent entre autres mérites de réintégrer des formes qui étaient pour le moins sous-analysées dans le système binaire que nous connaissons, c’est le cas par exemple des futur et présent dits de narration et des formes périphrastiques. Par ailleurs, l’analyse s’intéresse à la manière dont les sous-systèmes alternent dans un même texte.

On regrettera que ce numéro soit incomplet et n’aborde toujours pas le versant plus lexical de la question des verbes. Mais accordons-lui tout de même le mérite de réouvrir le chantier si particulier des verbes – formes, valeurs et systèmes verbaux – dont la didactique pâtirait nécessairement d’un traitement trop mécanique, marginal ou bien trop strictement « textualiste ».

Une nouvelle rubrique : point de vue, polémique, réflexion, dossier...

L’article d’Elisabeth Nonnon, qui échappe à la problématique générale des temps verbaux, s’apparente à un article de réflexion polémique et ouvre ainsi une chronique que nous aimerions poursuivre. Il est proche par certains côtés de l’article de Ray-

(7) Par exemple dans les articles de Marceline Laparra : « Lire les livres d’histoire », *Pratiques* n°69 (Mars 1991)

(8) A l’origine de ces ambiguïtés et simplifications, on trouve notamment les mots *récit* et *discours*.

mond Michel sur la lecture méthodique (9), lequel d'ailleurs nous a valu quelques réactions de surprise (10) dûes au sentiment que, paradoxalement, *Pratiques*, après avoir promu une explicitation raisonnée des marques formelles contre un impressionnisme de l'intention de l'auteur, se contredisait en affichant autant de scepticisme devant les travers les plus criants d'une lecture dite *méthodique* par ses promoteurs. Ces réactions nous ont paru d'autant plus intéressantes que l'article en question est publié dans le cadre d'une réflexion sur la... transposition didactique ! Tel est bien le problème.

D'une façon donc un peu comparable, Elisabeth Nonnon s'attaque aux analyses formalistes (la rhétorique restreinte) quand, appliquées aux textes argumentatifs et spécialement à leurs connecteurs et à leur structure globale, elles vident les discours de toute signification, de toute historicité et finalement de tous leurs enjeux de valeurs – relatives. L'auteur suggère de réexaminer l'argumentation en y considérant davantage la production de jugements comme issue d'une co-construction dialectique en situation – et non comme un donné a priori –, en acceptant d'élargir le paradigme théorique aux recherches sur les objets de discours (Grize) ou aux analyses de l'argumentation juridique (Perelman), enfin et surtout de réfléchir, théoriquement et didactiquement, à la notion et aux objets de *valeur* qui investissent nécessairement tout discours. Ce dernier point – la connaissance critique des systèmes de valeurs – conduit E. Nonnon à envisager la notion-clé de *point de vue* comme susceptible d'aider la didactique de l'argumentation à sortir de l'impasse rhétorique et formelle où elle se trouve actuellement. Deux aspects sont spécialement pris en compte : le notion de point de vue déjà partiellement intégrée à l'enseignement du français (ce dont rendent compte les termes de *focalisation* pour les textes narratifs et de *polyphonie* pour les textes argumentatifs) mais elle l'est pour l'instant de façon disparate et trop exclusivement centrée sur la réception, et, second aspect, l'approche pluridisciplinaire du point de vue qui parviendrait peut-être à en diversifier les domaines de savoir autant qu'à en rendre plus explicites les modes d'élaboration. Souhaitons en tout cas que cet article dense, nourri de références stimulantes, relance notre propre souci de parvenir un jour à consacrer un numéro complet à cette problématique, beaucoup plus difficile qu'elle n'en a l'air, de *point de vue*, dans toutes ses acceptions : narratologique, argumentative, mais aussi psycho-socio-cognitive, culturelle et historique.

Précisons, pour finir, que nous ouvrirons en 1999 un site internet où l'on trouvera un répertoire complet des articles parus dans la revue depuis 1974. C'est J.-P. Goldenstein qui s'est chargé de ce travail. Nous donnerons toute information en temps utile.

Caroline MASSERON

Pratiques à partir de 1999 inaugure son rythme bi-annuel de publication (11). Les projets suivants : « Les *Instructions Officielles* en Français » et « La réécriture » lanceront cette nouvelle formule (numéros plus fournis, chroniques variées et régulières, rythme de sortie modifié). Le premier de ces numéros doubles sortira courant avril 1999.

(9) *Pratiques* 97-98, Juin 1998 : « La transposition didactique en français » ; Raymond Michel : « Lecture méthodique ou méthode de lecture à l'usage des élèves de lycée : un objet didactique non identifié », 59-104.

(10) Lire par exemple la chronique de G. Mollier dans le bulletin de *L'Ecole Emancipée*, n°3, 13-10-98.

(11) Ainsi que l'annonçait l'éditorial d'André Petitjean, « *Pratiques* a 25 ans », *Pratiques* 97-98, Juin 1998.