

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR

VÉRANE BOUCHARD

BACHELIÈRE EN ÉDUCATION (B.Éd.)

**Modèle hiérarchisé des dix principes majeurs
d'élaboration de données de grammaire d'approche raisonnée**

FÉVRIER 2008



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

*À Monsieur Roy
et à Guillaume ...
je donnerai au suivant ... promis.*

Remerciements

L'auteure de ce mémoire tient à remercier sincèrement son directeur de mémoire, Monsieur Raymond Claude Roy, Ph.D., professeur-chercheur au Département des sciences de l'éducation et de psychologie à l'Université du Québec à Chicoutimi, pour avoir su la guider tout au long de ce périple qu'est la démarche de recherche. Durant ces quatre années, certains événements majeurs firent ralentir plus d'une fois l'écriture de ce mémoire, mais à chacune de ces fois, le professeur Roy a su laisser transparaître à l'auteure toute sa compassion ainsi que sa confiance, une confiance indéniable. C'est à son directeur que l'auteure sent qu'elle doit l'éveil à de profondes réflexions, réflexions qui ont su et sauront enrichir considérablement sa vie professionnelle, mais également et surtout sa vie personnelle.

L'auteure tient également à ajouter que l'élaboration de ce mémoire doit beaucoup à quelques maîtres qui ont prêté leur concours à des expérimentations, qui, si elles suscitaient l'intérêt et même l'enthousiasme des élèves, ne manquaient pas de déranger les planifications établies. L'intérêt et la participation de ces maîtres ont contribué de façon majeure à la poursuite de cette recherche. Ces remerciements vont particulièrement à Mesdames Annie Belley de l'école Félix-Antoine-Savard, de même qu'à Johanne Leclerc de l'école Le Roseau, et aux directions de ces écoles.

Un merci tout spécial à Madame Johanne Beaumont pour son support technique irremplaçable ainsi qu'à Monsieur Guillaume Couture pour avoir su si bien transmettre son goût de la recherche.

Quelques parents et amis ont aussi participé à la concrétisation de ce mémoire, soit par leurs encouragements, leurs questionnements, leurs critiques, leurs incompréhensions ou parfois même leur exaspération, mais toujours ils ont su respecter l'auteure à travers ses choix de réalisation de ce mémoire de recherche. L'auteure tient donc particulièrement à remercier Monsieur Florent Bouchard, Mesdames Lisette Lalancette, Karo-Lyne et Sabrina Bouchard, Catherine Maltais, Ève Bouchard, Julie Vandal, Christine Blackburn, Édith Collard, ainsi que les membres de l'Équipe FRAMÉE de recherche.

L'auteure tient finalement à remercier les deux amours de sa vie, Alycia et Xavier pour leur inconsciente compréhension...

Résumé

Le texte de ce mémoire pose le problème des stratégies à retenir pour favoriser l'élaboration de données de grammaire de qualité, de telles données étant définies dans ce mémoire comme d'approche raisonnée et pouvant s'intégrer aux contenus du courant de grammaire dite logique et raisonnée. Des données d'une telle nature devraient pouvoir être adoptées – ce semble aller de soi – par tout courant de grammaire tourné vers la compréhension et l'explication fine.

Louise Lefebvre (2000) et Guillaume Couture (2000) ont identifié à titre de stratégies, la première, sept principes, le second, un huitième principe, susceptibles de guider efficacement le travail d'élaboration de données grammaticales d'approche raisonnée. Ce travail de recherche veut profiter de l'élaboration d'un matériel didactique sur la conjugaison du verbe français, produit par le professeur Raymond Claude Roy et l'*Équipe FRAMÉE de recherche en grammaire et didactique du français*, pour réexaminer les principes proposés par Lefebvre et Couture afin de les nuancer ou même de les écarter, pour également voir s'il n'y a pas lieu d'identifier quelque autre principe à avancer. La réflexion porte aussi sur une hiérarchisation des principes retenus.

Le résultat obtenu est celui de reconnaître que l'effort d'élaboration de données grammaticales d'approche raisonnée doit prendre son départ dans un examen critique des données de la grammaire traditionnelle (premier principe), lesquelles ne sont pas à écarter de façon désinvolte. Il est celui de poser ensuite que l'effort d'élaboration gagne à puiser aux analyses de la linguistique structurale, particulièrement psychomécanique (deuxième principe), et aux analyses de linguistique menées dans la même veine (troisième principe).

La réflexion poursuivie dans le mémoire identifie ensuite quelques balises à respecter : c'est ainsi que les efforts d'élaboration doivent s'attacher à traiter de tous les cas d'emploi (quatrième principe), s'attacher à reconnaître la place prépondérante de l'oral (cinquième principe), et s'attacher à produire des données de nature majoritairement synchronique (sixième principe).

Enfin, les données grammaticales produites doivent se présenter simples, claires et nettes (septième principe) et devront pouvoir rendre compte de la vie de la langue (huitième principe). Les données produites gagneront également à s'enrichir de procédés didactiques les épousant (neuvième principe). Un dixième et dernier principe propose de ne pas fuir les données échappant à l'explication, de plutôt leur faire une place de choix

à titre d'hypothèses. Il est encore posé que d'autres principes pourront être avancés éventuellement à la lumière d'analyses méthodologiques plus poussées.

L'analyse de méthodologie – menée aussi rigoureusement que possible dans ce travail de recherche – fournit donc à ceux et celles qui choisissent de s'attaquer à l'élaboration de données grammaticales d'approche raisonnée dix principes susceptibles de les mener au succès. À supposer, dernière réflexion, que des intuitions opportunes viennent alimenter la démarche inductive d'élaboration.

Table des matières

Remerciements	iii
Résumé	v
Table des matières	vii
Introduction	1
Chapitre I: Les données grammaticales fondant la démarche projetée d'analyse méthodologique	7
Chapitre II: Les données communément disponibles sur la conjugaison du verbe français	22
Chapitre III: Les analyses méthodologiques (première partie)	43
3.0 Introduction	43
3.1 Première intervention : le système des formes verbales du singulier du présent de l'indicatif	46
3.1.1 Analyse de contenu	46
3.1.2 Analyse méthodologique	51
3.2 Première intervention : les formes verbales en –e/–es/–e des formes du présent de l'indicatif des verbes de la conjugaison dominante	61
3.2.1 Analyse de contenu	61
3.2.2 Analyse méthodologique	63
3.3 Troisième intervention : les formes verbales en –s/–s/–t du présent de l'indicatif des verbes de la conjugaison mixte	67
3.3.1 Analyse de contenu	67
3.3.2 Analyse méthodologique	72
3.4 Conclusion	77
Chapitre IV: Les analyses méthodologiques (deuxième partie)	78
4.0 Introduction	78
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	79
4.1.1 Analyse de contenu	80
4.1.2 Analyse méthodologique	86

4.2	Cinquième intervention : les verbes à particularité orthographique du type de « prends », « vains », « couds » et « perds »	90
4.2.1	Analyse de contenu	90
4.2.2	Analyse méthodologique	95
4.3	Sixième intervention : les formes verbales du présent de l'indicatif des verbes « avoir », « être » et « aller ». Les formes proto-archaïques	99
4.3.1	Analyse de contenu	99
4.3.2	Analyse méthodologique	104
Chapitre V : Un essai d'ordonnement		109
Conclusion		132
Références bibliographiques		137
Appendice A : Principes d'élaboration d'un contenu de grammaire raisonnée		142
Appendice B : Représentation schématique des principes d'élaboration		144

Introduction

À une époque, la nôtre, qui voit les développements scientifiques succéder aux développements scientifiques à une cadence folle – du moins à en juger par les applications pratiques qui en découlent –, le champ de la grammaire, et en particulier de la grammaire de la langue française, est loin de connaître pareille effervescence, regrettablement. Pourtant, il se poursuit bien des efforts, entre autres du côté d'une grammaire qualifiée de logique et raisonnée par ceux qui la pratiquent.

Les travaux qui ont été menés sous couvert de cette grammaire logique et raisonnée – et sous couvert du courant de linguistique dit mécanique qui la fonde et l'inspire – ont porté sur divers thèmes de grammaire. Et entre autres sur la règle d'accord en nombre des noms propres (Bussières et Roy, 1994; Bussières, 1996); sur la règle d'accord des mots de couleur (Roy, 1989; Lefebvre et Roy, 1995); sur le système de la numération et la règle d'accord des adjectifs ou déterminants numéraux « vingt » et « cent » (Roy, 1996); sur la notion de phrase et les jeux de complémentarité du nom et du verbe (Roy, 1994a; 1994b; 2003); sur le système de l'interrogation (Couture et Roy, 2004); sur le système français du genre (Harvey et Roy, 1995); sur la règle de seule écriture (Roy 1997); sur la règle d'accord d'un prétendu adverbe variable « tout » (Carrière et Roy, 1999; Carrière, 2002); sur la hiérarchisation des parties nominales du discours (Girard, 2002) et sur le système des fonctions (Roy, 2004).

Nombre d'autres études entreprises par le professeur Raymond Claude Roy de l'Université du Québec à Chicoutimi et par des étudiants participant aux travaux de l'*Équipe FRAMÉE de recherche en didactique et grammaire du français* qu'il dirige restent à l'état ébauche et attendent l'effort d'écriture qui en permettra la publication. C'est ainsi que des travaux ont été entrepris sur une méthode d'analyse schématique permettant une initiation pratique à la nature et à la fonction des mots; il en est résulté un nombre impressionnant de documents allant de diverses grilles de travaux pratiques à des documents didactiques explicatifs à l'usage des maîtres. Le tout attend une expérimentation finale devant mener – on nous l'assure – à une publication qui ne devrait pas tarder.

Un des derniers thèmes de recherche ayant fait l'objet de travaux d'élaboration et d'expérimentation, dans le cadre des travaux de l'*Équipe FRAMÉE*, est celui de la conjugaison des verbes du français. Quatre publications sont en préparation, dont il circule déjà, à la disposition des membres de l'*Équipe FRAMÉE* et des maîtres participant aux exercices d'expérimentation, des versions partiellement complétées. Ces publications portent déjà les références de *Fascicule 19*, *Fascicule 20*, *Fascicule 21* et *Fascicule 22*. Le dernier fascicule présente un *Essai de classification des verbes du français en grammaire logique et raisonnée*. Deux modules informatisés d'apprentissage individualisé sont déjà disponibles sur le site de l'*Équipe FRAMÉE*, sous la référence de *Module 301* (Roy et Couture, 2007a) et *Module 302* (Roy et Couture, 2007b). Ces modules ont été élaborés pour servir de matériel d'introduction à l'étude de la conjugaison du verbe français. Le premier de ces modules porte sur la terminologie utile, soit sur les concepts de racine, radical, désinence, terminaison et finale. Le second module initie à la consonne dite axiale ou centrale, consonne dont la connaissance et la

maîtrise s'impose à qui veut comprendre ce qu'est le système de conjugaison du verbe français. Un *Module 303* en préparation portera sur les *Désinences et finales des formes verbales du présent de l'indicatif*.

Les travaux sur le système de la conjugaison ont connu leurs premières concrétisations dans les communications de Couture et Roy (1997, 1999) et le mémoire de maîtrise qui suivit (Couture, 2000). Ces travaux portaient sur les orthographe particulières du type « répons », « prends », « vains » et « mouds ». Puisant à ces travaux, quelques années plus tard, l'auteur de ce mémoire voulut s'intéresser à ce thème de la conjugaison des verbes du français et tenta des essais d'élaboration de modules informatisés d'apprentissage individualisé à l'intention des élèves du primaire. Ces essais révélèrent rapidement les faiblesses des données grammaticales courantes. Les recherches sur ce thème furent alors confiées au groupe FRAMÉE, lequel lança des expérimentations qui se poursuivirent dans des classes du niveau primaire pendant les trois dernières années scolaires. Le professeur Raymond Claude Roy est à peaufiner les derniers travaux d'écriture qui mèneront à la publication de quatre fascicules mettant à la disposition des maîtres les résultats de ces travaux et un matériel complet livrant le tout d'une méthode d'enseignement de la conjugaison du verbe français, méthode dont les données sont conformes aux exigences de la grammaire dite logique et raisonnée.

L'auteur de ce mémoire a participé à l'ensemble des travaux qui ont été menés sur la conjugaison du verbe français et a voulu profiter de toute cette expérience. Elle a choisi, dans le cadre de ses études de maîtrise, de réfléchir à la façon de mener des travaux qui satisfassent aux exigences qui ont sous-tendu la production des données de grammaire logique et raisonnée durant les dernières décennies.

L'auteure de ce mémoire n'est pas la première à réfléchir sur cette question. Louise Lefebvre a produit en l'an 2000 une analyse méthodologique de cette sorte dans le cadre d'un mémoire de maîtrise portant le titre de *Méthodologie de trois essais d'analyse grammaticale en approche raisonnée*. Dans son mémoire, Lefebvre avance sept principes à respecter dans la conduite de travaux d'élaboration de données grammaticales d'orientation raisonnée. Déjà le premier de ces principes donne le ton à tous les autres.

Premier principe :

Des analyses grammaticales d'orientation raisonnée se doivent de produire des données présentant ces qualités primordiales d'être simples, claires et nettes, c'est-à-dire sans complexité excessive, aisées à comprendre et satisfaisantes pour un esprit logique.

Guillaume Couture proposera un huitième principe dans son propre mémoire de maîtrise (2000), à l'effet que les recherches grammaticales d'orientation raisonnée être poursuivies dans une perspective synchronique, les références diachroniques ne servant qu'à enrichir des données de cette orientation.

Le problème de recherche qui est posé est donc celui de revoir les principes méthodologiques proposés par Lefebvre et par Couture afin, au besoin, de les nuancer ou même de les écarter. Et dans cette voie, de voir s'il n'y aurait pas lieu d'avancer quelque autre principe n'ayant pas été aperçu. À quoi pourra se greffer un effort de hiérarchisation des principes retenus, une tâche que Lefebvre n'a pas menée.

Il est reconnu par ceux qui se sont livrés ces dernières années à des travaux de grammaire logique et raisonnée que les principes de Lefebvre et Couture ont été des plus

utiles, guidant la recherche et les travaux d'élaboration. De revoir lesdits principes ne peut qu'ajouter à l'utilité de disposer en claire conscience de balises concrètes. Les moindres progrès ne pourront que mieux faire voir les stratégies d'analyse et de recherche à pratiquer.

La recherche entreprise et dont les résultats seront livrés dans les pages qui suivent est fort aventureuse. Le champ de la méthodologie, et donc du métacognitif à son plus grand degré de profondeur, avoisine à l'épistémologie; il ne serait d'ailleurs probablement pas faux de considérer que le champ de l'analyse méthodologique fait partie du champ de l'épistémologie. À ce titre, la réflexion entreprise, si audacieuse et même téméraire qu'elle soit, peut revendiquer un caractère d'originalité la situant en bonne place dans les travaux poursuivis dans le domaine de la grammaire.

Il va de soi – on ne manquera de le remarquer et peut-être même de l'affirmer – que la réflexion ne sortira pas – ou très peu – du champ de la grammaire logique et raisonnée. La prétention de l'auteur de ce mémoire est que des données répondant aux exigences d'une grammaire d'approche raisonnée se prêtent à toutes les exploitations, et de tous les types. Il serait d'ailleurs souhaitable que les grammaires, quelle que soit leur orientation, viennent puiser aux données de la grammaire logique et raisonnée. Les limites qu'on pourrait entrevoir n'en sont donc pas vraiment, à tout bien considérer.

Le premier chapitre présentera le problème de recherche en l'éclairant des données utiles sur la nature de la grammaire dite logique et raisonnée. Le second chapitre inventoriera les données courantes sur la conjugaison des verbes du français. Les troisième et quatrième chapitres combineront les analyses de contenu et les analyses

méthodologiques. Le cinquième chapitre organisera de façon méthodique les résultats livrés par les analyses méthodologiques et en fournira une utile et pratique schématisation. Un propos conclusif tentera d'éclairer dans sa nature le pas à pas de la démarche inductive et le rôle irremplaçable de l'outil qu'est l'intuition.

Chapitre I

Les données grammaticales fondant la démarche projetée d'analyse méthodologique

Une grammaire d'orientation raisonnée s'est développée durant les trois dernières décennies. Cette grammaire dite « grammaire logique et raisonnée » a vu son développement s'accélérer durant la dernière décennie. Lefebvre (2000) a bien fait voir la nature de cette grammaire en identifiant les grands principes méthodologiques d'élaboration de données grammaticales d'orientation raisonnée, le premier principe établissant que des analyses grammaticales d'approche raisonnée se doivent de « présenter des données simples, claires et nettes ». Lefebvre propose six autres principes afin de circonscrire ce qu'est, ce que peut être et ce que doit être une véritable grammaire d'approche raisonnée. Couture (2000) a ajouté à ces premiers sept principes un huitième principe relatif aux préoccupations de synchronie que doit adopter une démarche d'élaboration de données grammaticales d'approche raisonnée.

Ce mémoire a pour objet de revoir les principes méthodologiques avancés par Lefebvre (2000) et Couture (2000). Cette révision a pour objectif plus spécifique et de vérifier l'à-propos des principes avancés par ces deux auteurs, et de voir s'il n'y a pas lieu d'avancer quelque autre principe devant guider l'effort d'élaboration de données de grammaire logique et raisonnée.

Ce premier chapitre s'attachera en première partie à bien faire voir ce qu'est la grammaire logique et raisonnée et ce que sont pratiquement des données de grammaire logique et raisonnée. Il sera ensuite narré, dans une deuxième partie, l'origine de cette grammaire. À partir de ces deux ensembles explicatifs, les objectifs de ce mémoire pourront ensuite être mieux présentés, expliqués et peut-être compris, ce qui constituera la troisième et dernière partie de ce chapitre.

Procéder à une présentation de la grammaire logique et raisonnée ne peut mieux se faire qu'à l'aide de l'analyse la plus nette qui ait été menée des principes méthodologiques d'élaboration de cette grammaire, celle de Louise Lefebvre (2000). La lecture du mémoire de Louise Lefebvre s'impose à qui veut vraiment comprendre l'approche propre à la grammaire logique et raisonnée. Pour mener son analyse, Lefebvre utilise, entre autres, comme contenu, la règle d'accord des mots de couleur.

La règle d'accord des mots de couleur permet, pratiquement à elle seule, d'illustrer de façon nette ce qu'est la grammaire logique et raisonnée. L'exposé mérite d'être repris. Un examen le moins exigeant de la règle d'accord des mots de couleur telle qu'elle est présentée par la grammaire traditionnelle révèle que rien ou à peu près rien n'a été compris de cette règle d'accord. La compréhension de la règle traditionnelle ne dépasse pas l'accord de l'adjectif simple dans un exemple comme « Des pommes vertes ». Pour le reste, la règle traditionnelle dit les emplois « invariables »; et donc, la règle traditionnelle ou ne dit rien, ou avance des faussetés. Car il y a accord dans « Des jupes bleu foncé »; il y a accord dans « Des écharpes bleu ciel »; il y a accord dans un emploi comme « Des rubans or »; et surtout, il y a un accord évident dans des emplois comme « Des vernis pierre chauffée », « Des murs mandarine

clair » et « Des parements vert volets ». Dans tous ces cas, l'accord se fait tout simplement selon les règles générales de l'accord du nom et de l'adjectif, ce que n'a pas su voir – c'est sa définitive condamnation – la grammaire traditionnelle. De plus, la grammaire traditionnelle, de façon coupable, ne relève même pas les emplois dans lesquels il y a accord apparent, les cas repris dans les trois derniers exemples de l'énumération faite plus haut. Pour la grammaire logique et raisonnée, au contraire, tous les emplois de mots de couleur s'accordent régulièrement, selon les règles générales d'accord des noms et des adjectifs. Ce qui revient à dire qu'il n'existe pas à proprement parler de règle d'accord des mots de couleur. Si la grammaire traditionnelle a produit une règle d'accord des mots de couleur à bêtement mémoriser, c'est qu'elle n'a pas compris et ne sait expliquer la règle d'accord des mots de couleur. La compréhension que met de l'avant la grammaire logique et raisonnée simplifie, résout, permet d'expliquer aisément les accords et supprime, pratiquement, toute nécessité d'un effort de mémorisation. Au total donc, ce qu'introduit la grammaire logique et raisonnée, c'est une meilleure compréhension.

La grammaire logique et raisonnée réussit à expliquer là où la grammaire traditionnelle n'explique pas. La grammaire logique et raisonnée a pour ambition d'expliquer et de faire comprendre. En fait, la grammaire logique et raisonnée renvoie au sens et à la logique des mots; elle réfère à leur vraie nature.

Pour mieux faire voir encore ce qu'est la grammaire logique et raisonnée, il sera utile d'examiner un second contenu : la règle concernant l'orthographe particulière de certaines formes verbales du singulier du présent de l'indicatif permettra d'aller plus loin dans la démonstration. L'analyse est de Guillaume Couture (2000).

La grammaire traditionnelle relève ce fait que les verbes à infinitif en « dre » du type « peindre » et « répondre » présentent des orthographe différentes dans leurs formes du singulier du présent de l'indicatif, soit « peins » en regard de « réponds », soit « résous » en regard de « couds »; elle y ajoute les orthographe curieuses de « vaincs », « vainc » et « romps », « rompt ». Aucune explication ou justification n'est fournie : il est simplement enjoint à l'usager de reproduire exactement les orthographe présentées. L'usager se retrouve donc devant des verbes à infinitif en « dre » utilisant des orthographe différentes pour leurs formes verbales du singulier du présent de l'indicatif, sans raison apparente.

Recourant et référant à la notion de consonne axiale et au rôle de cette consonne, et respectant les principes d'analyse de la grammaire raisonnée, Couture (2000) réussit à expliquer les orthographe en question. La forme « je réponds » utilise le « d » de l'infinitif pour annoncer l'orthographe « nous répondons » de la première personne du pluriel, comme des autres personnes du pluriel d'ailleurs.

Une forme verbale ne présentant pas, ne retenant pas cette consonne axiale « d » de l'infinitif devra obligatoirement respecter le modèle « je peins, nous peignons » dans lequel la consonne « n » de la forme du singulier oblige, à titre de consonne axiale vestigiale, à produire la forme du pluriel « peignons » à consonne digramme « gn ». Sans la consonne « d » en question, une forme verbale « *répons » engendrerait forcément une forme du pluriel « *répognons ». Au total, donc, deux modèles : le modèle premier et général « peins/peignons » et le modèle « réponds/répondons ». Une observation facilitante consiste à relever que le premier modèle est réservé aux verbes à

voyelle trigramme « ein », dans « peindre », « ain », dans « craindre », et « oin », dans « joindre ».

L'explication produite par la grammaire logique et raisonnée se généralise au modèle « résous/réolvons », à côté du modèle « mouds/moulons » (et non « *molvons », comme le voudrait le modèle premier). De même, la forme « vains » annonce par la consonne axiale retenue, une forme du pluriel « vainquons » (et non « *vaignons »). Comprise, cette règle d'orthographe se révèle d'une grande simplicité.

Les explications qui viennent d'être produites dans un cadre de grammaire logique et raisonnée font voir cette grammaire logique et raisonnée comme un outil capable de profondeur d'explication et de compréhension. La consonne axiale, dont l'existence et l'identification sont tirées de la linguistique psychomécanique de Gustave Guillaume, devient un fin outil de compréhension de règles d'orthographe qui, dans la présentation qu'en fait la grammaire traditionnelle, apparaissent aberrantes. C'est grâce à l'ajout d'une notion relevant d'une connaissance approfondie de la morphologie de la langue, celle de la consonne axiale, que la grammaire logique et raisonnée peut produire des explications nettes de l'orthographe des formes des verbes en « -dre ».

Dès lors, la grammaire logique et raisonnée acquiert un visage très différent : elle est une grammaire sachant se doter d'outils très fins de compréhension et d'explication. Elle se hisse à un niveau de qualité auquel ne peut prétendre la grammaire traditionnelle.

Un troisième exemple permettra de faire voir encore mieux la nature et l'intérêt de la grammaire logique et raisonnée. Trois règles, d'un abord plutôt complexe, posent

des difficultés de compréhension majeures. L'analyse qu'a menée le professeur Raymond Claude Roy, dans un essai portant le titre : *La règle de seule écriture : un outil essentiel d'interprétation des règles de la grammaire du français* (1997), permet, en fait, d'expliquer et de comprendre nettement trois difficiles cas d'orthographe, soit le pluriel sans S des noms propres, l'écriture sans S de la forme de la deuxième personne du singulier de l'impératif et, finalement, l'accord des surcomposés numéraux du type « quatre-vingt-onze » (avec son « vingt » sans S). La grammaire traditionnelle n'explique pas ces règles, qu'elle ne fait que relever. Pourtant, dans son essai, le professeur Raymond Claude Roy fournit de fines explications à ces trois cas d'orthographe plutôt particuliers. Ces cas étaient insolubles pour la grammaire traditionnelle : la grammaire logique et raisonnée a su se doter de moyens efficaces permettant d'expliquer et de comprendre ces notions.

L'élaboration d'une règle de seule écriture permet, tout d'abord et entre autres, une compréhension nette et logique du pluriel sans S des noms propres. L'oral permet d'ajouter ou non un S aux noms propres. C'est-à-dire que l'oral permet le choix, étant donné que l'accord n'apporte aucun changement dans la prononciation. La langue en profite pour souligner une valeur conceptuelle très nette, celle de nom particulier, du nom propre. L'absence du S confirme le caractère unique, singulier, de l'insistance, ainsi dans « Les trois Nathalie ». Il y a là compréhension de l'orthographe. [Une analyse extensive de la règle d'accord des noms propres se retrouve dans Bussières (1996)].

L'essai de Roy permet aussi de comprendre l'écriture sans S de la forme de la deuxième personne du singulier de l'impératif. La possibilité de supprimer le S ajoute à l'affaiblissement de la deuxième personne, au même titre que la suppression du pronom

« tu », produisant l'effet injonctif que porte le mode impératif. Il y a là compréhension de l'orthographe.

Enfin, l'essai de Roy sur une « règle de seule écriture » permet d'expliquer également l'écriture sans S du « vingt » dans le surcomposé « quatre-vingt-onze ». En fait, le nombre « vingt » dans « quatre-vingt-onze » devrait, selon l'accord de base, porter un S à l'écrit. Or, l'oral ayant recours à une pause entre « vingt » et « onze » pour indiquer qu'il n'y a pas multiplication de « onze », l'écrit rend cette pause et son effet par la suppression du « s », ce qui du coup solutionne le problème que poserait une liaison dérivant de l'écrit dans des orthographes « *quatre-vingts-un », « *quatre-vingts-huit » et « *quatre-vingts-onze ». Il y a là aussi compréhension de l'orthographe et explication fine.

Tout compte fait, la grammaire logique et raisonnée, en rapprochant l'oral et l'écrit, permet à Roy l'élaboration de la règle de seule écriture, règle qui mène à une compréhension nette et fine de trois cas d'orthographe sans explication en grammaire traditionnelle. La grammaire traditionnelle n'osait pas même évoquer la possibilité d'expliquer les règles d'orthographe relevées, des règles qui sont pourtant parties obligées de l'organisation profonde de la langue française.

En élaborant de toute nouvelles explications, la grammaire logique et raisonnée s'est donnée des outils explicatifs inconnus et même refusés à la grammaire traditionnelle. La grammaire logique et raisonnée se donne des moyens d'analyse très pointus qu'une approche descriptive comme celle de la grammaire traditionnelle ne peut

approcher. Comme le besoin de rapprocher l'écrit et l'oral, ou encore de construire sur les concepts profonds que recouvrent les mots.

Les lignes qui précèdent présentaient la grammaire logique et raisonnée à l'aide d'exemples rapidement abordés de quelques-uns de ses contenus. Il convient, en deuxième partie de ce chapitre, d'esquisser les sources de cette grammaire d'approche raisonnée. Essentiellement, la grammaire logique et raisonnée prend son départ aux travaux du professeur Raymond Claude Roy. Le professeur Roy s'était au départ initié de très près aux travaux et aux publications du linguiste français Gustave Guillaume, comme aux travaux de ceux qui ont collaboré au développement de la linguistique psychomécanique (ou, comme il est dit parfois, de la linguistique guillaumienne), avec, et entre autres, les professeurs Roch Valin, Gérard Moignet et Walter Hirtle.

Le professeur Roy était préoccupé d'offrir au monde scolaire – et particulièrement à la formation des maîtres – des données utiles et utilisables dans ces milieux et avec ces clientèles. Cet effort d'adaptation le conduisit à adopter nombre des données de la linguistique psychomécanique, le conduisit à en compléter certaines analyses, le conduisit à développer des données originales sur des thèmes essentiels à la formation des élèves des écoles, le conduisit finalement – c'était le plus délicat – à corriger et à modifier certaines des données guillaumiennes. Le résultat en fut le développement et un emploi étendu de l'outil d'analyse développé par Guillaume qu'est le tenseur radical binaire et la création conséquemment d'une linguistique d'orientation différente, malgré ses fortes sources de psychomécanique : cet ensemble de données de linguistique, le professeur Roy l'identifia par l'appellation de linguistique mécanique, voulant signifier par ce choix une orientation de sciences exactes. C'est finalement sur ce fond de

données linguistiques, mais dépouillé des outils d'analyse proprement linguistiques, que le professeur Roy élaborait les données essentielles à un ensemble de constructions grammaticales pour lequel il retint l'appellation de « grammaire explicative », appellation devant par la suite être remplacée par celle de « grammaire logique et raisonnée ». Le professeur Roy reçut, dans ses efforts de recherche et d'élaboration, l'aide d'étudiants et de disciples qui l'aidèrent à développer ces contenus de linguistique et de grammaire.

Il s'impose pour compléter la seconde partie de ce chapitre de revenir brièvement sur les sources de la linguistique psychomécanique et guillaumienne. Les habitudes scientifiques qui étaient celles de Gustave Guillaume et de son temps ne portaient pas le linguiste à faire connaître nettement l'ensemble de ses sources. Il réfère surtout à Ferdinand de Saussure, dans l'esprit de le compléter et de le corriger, tout en reconnaissant son essentielle contribution à la naissance de la linguistique. Guillaume fera de plus, des liens avec les méthodes et les données de la grammaire comparée du 19^e siècle. Pour le reste, il est fait peu de mentions dans son œuvre des auteurs antérieurs ou contemporains. Il lui arrivera à l'occasion de mentionner un auteur bien précis, comme c'est le cas, par exemple, du Père Bouhours à l'occasion de l'étude qu'il fit des emplois et des accords du participe passé. Guillaume, le lecteur le devine dans les écrits, était profondément inspiré par les méthodes de la philosophie, et pour beaucoup de la philosophie antique et scolastique. Ce serait une contribution fort valable de montrer les liens de continuité liant les travaux des grammairiens des 17^e, 18^e et 19^e siècles avec la pensée et les données de Gustave Guillaume. Il y a d'ailleurs chez André Chervel (1977) une curieuse affirmation, suggérant que les notions d'« universel » et de « particulier », fondamentales à la pensée et à l'outil d'analyse de Gustave Guillaume, qu'est le tenseur

binaire radical, ont été puisées à l'œuvre de la grande figure de la grammaire générale qu'a été Nicolas de Beauzée. Le lecteur assidu de Gustave Guillaume n'est pas sans se rendre compte de sa culture encyclopédique. Il ne fait aucun doute que Gustave Guillaume connaissait et utilisait les données de Vaugelas, de la *Grammaire générale et raisonnée* d'Arnaud et Lancelot, du Père Bouhours, de l'abbé Gabriel Girard, de Condillac, de Nicolas de Beauzée, et de bien d'autres des auteurs de ces siècles. Une recherche de cette orientation aurait le mérite de revaloriser les travaux et les découvertes de la grammaire générale et, à la fois, de mieux faire voir les sources qui ont inspiré Gustave Guillaume, comme d'ailleurs la masse des linguistes et des grammairiens contemporains. La linguistique mécanique et la grammaire logique et raisonnée viennent à leur tour se présenter – ambition qui ne manquera pas de paraître démesurée à certains – comme des développements naturels des données accumulées au cours des siècles par ces grands esprits.

La troisième et dernière partie de ce chapitre reviendra sur le problème de recherche auquel ce mémoire est consacré, problème rapidement présenté en introduction à ce chapitre. Il y était relevé que Lefebvre (2000) et Couture (2000) ont, dans leurs travaux de recherche, proposé huit principes relatifs aux travaux d'élaboration de données de grammaire d'approche raisonnée. Les sept premiers de ces principes originent des travaux de Lefebvre (2000); le huitième a été proposé par Couture (2000). Ces principes sont ce qui suit :

Premier principe :

Des analyses grammaticales d'orientation raisonnée se doivent de produire des données présentant ces qualités primordiales d'être simples, claires et nettes, c'est-à-dire sans complexité excessive, aisées à comprendre et satisfaisantes pour un esprit logique.

Deuxième principe :

Des analyses grammaticales d'orientation raisonnée se doivent de pratiquer une logique proprement grammaticale, c'est-à-dire puisant aux données usuelles les rapports logiques susceptibles d'offrir les justifications recherchées.

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.

Quatrième principe :

Des analyses grammaticales d'orientation raisonnée se doivent de prendre en compte, par l'identification du mécanisme organisateur de leurs données, la vie de la langue, se doivent de permettre ainsi l'interprétation des variations et des choix hésitants de l'usage.

Cinquième principe :

Des analyses grammaticales d'orientation raisonnée ne peuvent faire abstraction des acquis de la grammaire traditionnelle, acquis qu'elle gagne à utiliser avec discernement.

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.

Septième principe :

Des analyses grammaticales d'orientation raisonnée doivent, lorsque utile, savoir puiser aux données de la linguistique, soit pour en tirer des outils d'élaboration, soit pour en tirer des approfondissements.

Huitième principe :

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

Ces principes ont été identifiés à la fois comme ayant guidé les travaux d'élaboration jusque-là poursuivis et devant guider les travaux futurs. En même temps, ils se présentaient comme descriptifs de la nature d'une grammaire d'approche logique et raisonnée.

Avant Lefebvre (2000), peu avait été dit de ces toutes nouvelles données de grammaire, dans le but d'en définir les caractéristiques. Un court passage de Chantale Bussières (1996) avançait quelques donn ees, tandis que dans les diff erents écrits du professeur Roy il se retrouvait au plus de rapides remarques, plus suggestives qu'approfondies. Tout restait à faire au chapitre de l'identification des traits caractéristiques des donn ees produites en grammaire logique et raisonnée.

Le mérite de Lefebvre (2000) fut d'oser s'attaquer la première à cette tâche d'analyse méthodologique, à la limite de l'analyse épistémologique. Le temps est arrivé de reprendre, de continuer et surtout d'approfondir la réflexion. Il y a à déterminer si les principes de Lefebvre, et celui proposé par Couture, sont justement descriptifs de l'orientation à donner aux travaux d'élaboration de contenus de grammaire logique et raisonnée. Il faut établir s'il n'y a pas à écarter certains de ces principes, s'il n'y a pas à modifier le contenu de certains pour mieux les nuancer. Il y a enfin, et peut-être surtout, à déterminer s'il n'y a pas à avancer quelque'autre principe, dont la teneur n'était pas apparu à Lefebvre et Couture comme nécessaire.

Pour arriver à produire ses principes méthodologiques, Lefebvre (2000) a repris trois contenus de grammaire d'approche raisonnée traitant l'un de la règle d'accord des mots de couleur (Roy, 1989; Lefebvre et Roy, 1995), de la règle d'accord des noms propres (Bussières et Roy, 1994; Bussières, 1996), de la notion de phrase (Roy, 1994a). Couture (2000) a produit son huitième principe à partir de ses propres travaux. La recherche de ce mémoire se fera, pour sa part, à partir des récents travaux du professeur Roy et de l'équipe FRAM   qu'il encadre, sur la conjugaison des verbes de la langue française. Ces travaux présentent l'avantage de porter sur un contenu d'envergure, c'est-

à-dire sur un contenu dont l'enseignement exigerait pas moins d'une quinzaine d'interventions, sinon plus. L'auteure de ce mémoire a pu participer aux séances d'expérimentation qui ont émaillé l'élaboration des différentes interventions. Elle a pu constater l'effet des expérimentations sur le développement des données théoriques nouvelles permettant d'exposer la structure concrète du système que constitue la conjugaison du verbe français. Elle a même eu à développer deux modules d'apprentissage individualisé d'appui à ces nouvelles données de grammaire. Et elle a participé aux travaux de développement de quatre autres modules dans le cadre de travaux de l'Équipe FRAMÉE. Elle a eu, de plus, couramment accès aux travaux écrits que le professeur Roy a produit en accompagnement à l'élaboration de ces nouvelles données théoriques et en accompagnement à l'élaboration des interventions didactiques les présentant et les exploitant.

Ces écrits du professeur Roy prennent d'abord la forme de quatre fascicules, dont les trois premiers portent le titre de *La conjugaison du verbe français en grammaire logique et raisonnée*, première, deuxième et troisième parties, sous les références de *Fascicule 19*, *Fascicule 20* et *Fascicule 21*. Un quatrième fascicule, sous la référence de *Fascicule 22*, porte le titre d'*Essai de classification des verbes du français*. Ces différents fascicules seront éventuellement publiés, à la suite de nombreux autres, comme des productions du *Groupe FRAMÉE de recherche en grammaire et didactique du français*, par les Éditions du Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi.

Il y a toutefois à préciser qu'en raison de l'ampleur du sujet, la conjugaison du verbe couvrant un ensemble imposant de formes de différents modes, différents temps et différentes personnes, les travaux de ce mémoire se limiteront au matériel didactique

traitant de la conjugaison des formes des personnes du singulier du présent de l'indicatif. Et même cette réduction ne suffira pas. Il faudra encore limiter l'analyse à six de la douzaine d'interventions didactiques traitant de la conjugaison des formes des personnes du singulier du présent de l'indicatif.

Le lecteur aura remarqué la référence à des interventions didactiques. Les analyses de Lefebvre (2000) et même celle de Couture (2000) ont été menées à partir de données théoriques de grammaire. Les analyses du présent mémoire seront menées à partir d'un matériel didactique. Ce sera un ajout de cette recherche. Le problème de recherche deviendra dès lors **l'examen des principes devant guider les travaux d'élaboration de données théoriques de grammaire logique et raisonnée, de même que les travaux d'élaboration des données didactiques devant présider à l'enseignement et à l'apprentissage de ces données théoriques.**

Dans la pratique de l'analyse, ainsi qu'il apparaîtra, cette addition du volet didactique ajoutera peu à l'analyse méthodologique. Ce peu n'en constituera pas moins un acquis fort valable, les données de grammaire logique et raisonnée étant vues dès lors dans le cadre de l'enseignement qu'il y a à en faire et de l'apprentissage à en poursuivre. Il faut ajouter que les principes qui pourront résulter d'analyses ainsi réorientées se prêteront tout autant, à n'en pas douter, à la conduite de travaux d'élaboration : les principes auront plus d'ampleur, mais ne perdront rien à leur champ d'application.

Avant d'entamer les analyses méthodologiques, il s'impose d'inventorier les données qui étaient disponibles en grammaire et en linguistique sur la conjugaison du

verbe français au moment où le professeur Roy et l'Équipe FRAMÉE entreprennent leurs travaux. Ce sera l'objet du deuxième chapitre.

Chapitre II

Les données communément disponibles sur la conjugaison du verbe français

L'analyse méthodologique qui doit faire l'objet de ce mémoire portera – ainsi que le précisait les dernières lignes du premier chapitre – sur le matériel didactique produit par le professeur Raymond Claude Roy et l'Équipe FRAMÉE qu'il dirigeait, et introduisant au système de la conjugaison des verbes de la langue française. L'analyse méthodologique à venir dans les chapitres trois et quatre portera donc – on l'a compris – sur des données grammaticales nouvelles, inédites même; la grammaire logique et raisonnée présente et utilise en effet pour la compréhension et l'explication de la conjugaison du verbe français – il fallait s'y attendre – des données tout autres que les données communément connues et disponibles. Mesurer cet écart et porter jugement sur la qualité des données nouvelles élaborées par la grammaire logique et raisonnée s'imposera donc comme faisant partie de l'analyse méthodologique à mener.

Les données connues au moment où fut entreprise par l'Équipe FRAMÉE la tâche de développer un enseignement-apprentissage sur la conjugaison du verbe français était de trois sources principales. C'était d'abord les contenus de la grammaire traditionnelle et des grammaires scolaires couramment utilisées. Une seconde source de

données originait des ouvrages spécialisés. Enfin, l'orientation même de la grammaire logique et raisonnée et ses liens avec la linguistique plaçaient en position de troisième source les données et les avancées de la linguistique guillaumienne ou psychomécanique. Ce sera l'objet de ce deuxième chapitre de présenter sommairement les données de ces trois sources sur la conjugaison du verbe français.

Il va de soi que la description projetée est quasi impossible. Impossible d'abord en raison de l'abondance des données qu'il faudrait inventorier; impossible surtout en raison de la variété des orientations des auteurs impliqués. À quoi s'ajoute qu'une description qui se voudrait exhaustive risquerait d'être de peu d'utilité réelle, puisqu'il est projeté de tout revoir et réorganiser dans un cadre de grammaire d'approche raisonnée.

Moins que de relever le détail des données qui étaient à disposition au moment où l'Équipe FRAMÉE a entrepris ses travaux sur le système de la conjugaison des verbes du français, il sera tenté de dresser un portrait de l'état des connaissances disponibles. La différence entre portrait et inventaire de détail est évidemment majeure. Où l'inventaire s'intéresserait aux moindres détails, le portrait ne tentera que de faire voir l'état d'ensemble des connaissances auxquelles pouvait se référer l'Équipe FRAMÉE au moment d'entreprendre ses travaux d'élaboration.

La première source de connaissances à laquelle devait se référer l'équipe de recherche FRAMÉE, au moment d'entreprendre ses travaux, était celle de la grammaire traditionnelle. Or, la grammaire traditionnelle trouve son meilleur représentant – à n'en pas douter – dans l'auteur grammairien Maurice Grevisse, et dans les ouvrages de cet

auteur, les meilleures présentations descriptives de cet héritage. Dans *Le précis de grammaire* (1995, 30^e édition) Maurice Grevisse divise les verbes en quatre classes, soit selon les terminaisons en –er, –ir, –oir et –re de l’infinitif présent. Grevisse précise également qu’un certain nombre de verbes en –ir allongent leur radical par l’insertion de la syllabe infixe –iss, comme dans « nous finissons ». Soit donc un total de cinq classes de verbes.

L’auteur ajoute également « que les verbes en –er constituent la vraie conjugaison régulière en français (par. 305) ». Plus de 4000 verbes en français auraient un infinitif en –er, ce qui représente, selon Grevisse, près des neuf dixièmes des verbes que connaisse le français. La langue française posséderait de plus une trentaine de verbes en –ir dont le participe présent n’est pas en –issant, et trois cents autres verbes en –ir dont le participe présent est en –issant, une trentaine de verbes en –oir et une centaine de verbes en –re. Grevisse pose encore que les verbes français se regroupent sous deux conjugaisons, l’une vivante, l’autre morte. Le terme « vivante », utilisé par Grevisse, réfère au regroupement des verbes en –er et de ses créations récentes, comme par exemple « faxer » et « numériser ». Peu de nouveaux verbes se construisent sur la conjugaison en –ir (–iss). Pour ce qui des verbes à conjugaison en –ir (sans –iss), en –oir ou en –re, ils tendraient à disparaître peu à peu, d’autant que ces conjugaisons ne s’enrichissent plus d’aucun verbe nouveau. D’où l’appellation de conjugaison « morte » pour cette dernière catégorie de verbes. Par la suite, le *Précis de grammaire* présente sept tableaux de conjugaison reproduisant toutes les personnes de tous les temps et de tous les modes. Les deux premiers tableaux présentent les formes des verbes « avoir » et « être ». Les cinq autres tableaux relèvent les formes des verbes aimer, finir, sentir, recevoir et rendre.

Dans la 11^e édition (1986) de *Le bon usage*, œuvre plus complète de référence, Grevisse réduit le nombre des conjugaisons à trois : celle des verbes en –er, celle des verbes en –ir (–iss), et celle des autres verbes ou verbes irréguliers. Cet ouvrage ne présente d’ailleurs en tableaux que les formes des verbes avoir, être, aimer, et finir. Le tout accompagné, comme dans le *Précis de grammaire* d’ailleurs, d’un inventaire des formes des verbes irréguliers et défectifs. D’après l’organisation présentée par Grevisse dans *Le bon usage*, les verbes français appartiendraient soit à une conjugaison régulière et vivante en –er, soit à une conjugaison moins régulière et moins vivante en –ir (–iss), soit à un ensemble de conjugaisons irrégulières « sans foi, ni loi », sans structure aucune donc, réunissant l’ensemble des autres verbes. Les verbes « avoir » et « être » domineraient l’ensemble, sans vraiment se situer dans et par rapport à cet ensemble.

Dans la refonte du *Bon usage* (13^e édition, 1993), le grammairien André Gosse identifie (paragraphe 792) deux conjugaisons régulières et un ensemble de verbes irréguliers. La « vraie conjugaison régulière » (sic) est celle des verbes à infinitif en –er composant la première conjugaison. La deuxième conjugaison régulière réunit les verbes en –ir à affixe –iss-. L’auteur grammairien note qu’il faut écarter de la première conjugaison les verbes « aller » et « envoyer ». Goose mentionne que la classification en quatre conjugaisons « n’est pas valable pour le français ». Il fait aussi allusion à la classification en sept conjugaisons de Jean Dubois, classification fondée sur le nombre de radicaux (certains verbes n’en présentant qu’un, le verbe « être » en comptant sept), sans porter par ailleurs de jugement critique sur ce genre de classification.

Point n’est besoin d’argumenter longuement sur le caractère insatisfaisant de ces classifications du *Précis de grammaire* et même du *Bon usage*, quelque supérieure

que puisse apparaître celle du *Bon usage* (que le monde scolaire a, à ce moment-là, adopté d'ailleurs). La grammaire logique et raisonnée, qui réclame des « données simples, claires et nettes » (Lefebvre 2000), ne saurait se contenter d'une classification aussi nébuleuse laissant même de côté les verbes « avoir » et « être », et même chez Goose, « aller », et fort curieusement « envoyer ». Une linguistique et une grammaire attachées à présenter la langue française dans ses organisations logiques ne peuvent que vouloir relever le défi de produire une classification plus satisfaisante, si important que puisse être ce défi.

Grevisse complète ses propos sur la conjugaison du verbe français en inventoriant les finales de chacune des personnes des temps simples. La présentation est double. Elle est d'abord horizontale; elle est ensuite verticale. À l'horizontale, la présentation examine d'abord par quelle lettre ou lettres se terminent les formes des personnes. Soit donc, pour la première personne, par exemple, par –e, par –s, par –x ou par –ai. Et ainsi pour chacune des personnes. Cet inventaire couvre tous les temps et tous les modes personnels, les finales des modes infinitif et participe n'étant pas relevées.

La première remarque d'analyse critique qui s'impose est de constater que le relevé horizontal ne touche que les formes écrites, l'oral étant totalement ignoré. Il y a certainement un grave défaut de méthode dans cette analyse, la langue étant d'abord orale. À quoi bon poser que la première personne de l'imparfait de l'indicatif se termine en –s sans faire référence à la désinence en –ais! L'exercice d'analyse horizontale est certainement des plus périlleux. C'est ainsi encore qu'il est d'abord posé que la 3^e personne du singulier se termine par –t, l'auteur devant alors placer en exception la finale en –e, sur le même pied que les autres finales exceptionnelles en –a, en –c et en –

d. La finale en *-e*, qui est la finale du présent de l'indicatif du plus grand nombre de verbes, se trouve donc rangée dans les exceptions. De nombreuses autres remarques du même ordre pourraient être faites : la tâche apporterait peu. Une dernière remarque s'impose toutefois, qui est que le grammairien ne justifie aucune des finales. Même pas celles des formes « *peux* », « *vaux* », « *veux* », pourtant faciles à expliquer. Tout reste de surface, de simple relevé orthographique.

Il convient de se demander s'il n'y a pas quelques justifications à une telle présentation à l'horizontale. L'auteur grammairien tente certainement par cet inventaire des finales d'attirer l'attention des scripteurs sur la diversité des orthographes. La motivation, vaguement didactique, est celle d'un grammairien préoccupé de dresser et de présenter une description complète des faits extérieurs de la langue française, des faits sensibles à l'observation immédiate.

Au vrai, Grevisse était tout probablement restreint par l'abord descriptif qu'il s'était donné comme objectif de présentation des faits grammaticaux. Là se trouve vraisemblablement la justification au choix de Grevisse d'offrir un inventaire à l'horizontale des finales des formes verbales.

Grevisse poursuit sa présentation descriptive des finales par un inventaire à la verticale, montrant donc les paradigmes (pour les formes personnelles à tout le moins). La présentation prend la forme d'un tableau ne couvrant qu'une page. La présentation est succincte. Tellement succincte d'ailleurs qu'elle néglige un certain nombre de finales relevées dans l'inventaire horizontal : pas de mention des finales en *-x*, en *-c* et en *-ai*

(la finale en -d apparaît). Par contre, les finales des modes infinitif et participe apparaissent dans le tableau.

Tel qu'il est ledit tableau paraît présenter un certain intérêt didactique, en plus de valoir comme inventaire des désinences de chacun des temps. Bien que les désinences doivent certainement d'abord s'apprendre en référence aux verbes qui les utilisent, il n'est certainement pas nuisible de pouvoir faire référence, par exemple, aux désinences en -ais, -ais, -ait, -ions, -iez, -aient des imparfaits de tous les verbes, ou encore aux désinences en -e, -es, -e, -ons, -ez, -ent de toutes les formes du présent du subjonctif de tous les verbes (à de très rares exceptions près). L'indigence se trouve dans l'absence d'explication, de justification. Mais encore une fois dans l'objectif et la méthode d'analyse du grammairien, qui s'était donné pour tâche d'offrir une grammaire simplement descriptive des formes de l'écrit, le choix d'un simple inventaire paraît justifié. Une grammaire d'approche raisonnée ne pourra toutefois se contenter d'aussi simples et réduits inventaires.

Grevisse continue sa présentation des formes des verbes français par une série de remarques sur la conjugaison de certains verbes. Lesdites remarques relèvent les orthographes particulières de « plaçais » et « partageais », comme d'ailleurs les variations orthographiques de « semer »/« sème » et « révéler »/« révèle », et l'orthographe des formes des verbes en -yer, en -indre et en -ôître, entre autres. Dans le *Précis de grammaire*, ces observations couvrent quatre pages. Les remarques de ces quatre pages sont, de fait, la clé d'une analyse logique de la conjugaison du verbe français. Évidemment le caractère disparate de l'inventaire et son manque d'exhaustivité

ne permettent pas d'en percevoir tout l'intérêt. Il appartiendra à la grammaire logique et raisonnée d'utiliser habilement ce matériel et ces analyses en les complétant.

Grevisse termine ses présentations descriptives de la conjugaison par un relevé des verbes irréguliers et défectifs dans chacune de leurs formes composantes. Ce relevé est d'une grande habileté : les quatorze pages du relevé permettent de rapides vérifications. On ne saurait se passer d'un tel relevé, qu'on soit maître, élève, écrivain ou simple usager de la langue. Même une grammaire d'approche raisonnée se devra d'offrir pareil inventaire. Il y aurait peut-être toutefois quelque amélioration possible, entre autres, dans le choix des verbes de référence. Il y a là un autre défi à relever.

Au total, il faut évidemment louer le travail et les présentations descriptives de Maurice Grevisse. Le grammairien avait le don de la simplicité : ses présentations ne sauraient être plus réduites qu'elles le sont. Il avait encore le don de la constance méthodologique : il ne dévie jamais dans son approche d'analyse. Il ne s'écarte pas de l'objectif qu'il s'était donné de présenter la langue écrite dans toutes ses manifestations. Il a laissé une œuvre sans pareille, dont il est impossible de ne pas tenir compte.

La grammaire logique et raisonnée tient grand compte d'ailleurs des données de la grammaire traditionnelle, dont elle reconnaît les mérites et la valeur de matériel de départ. Elle affirme même qu'il y a dans la grammaire traditionnelle des intuitions fines, qui, malheureusement, sont peu faciles à apercevoir et que la grammaire d'orientation raisonnée devra retrouver et faire valoir.

Il convient d'ajouter à cette première source de connaissances sur la conjugaison du verbe français, un portrait des connaissances présentées et utilisées dans

les grammaires scolaires. Les grammaires scolaires les moins récentes s'en tenaient pour l'essentiel aux données se retrouvant dans les ouvrages de Maurice Grevisse. La curiosité est que les grammaires scolaires récentes et d'usage courant ne font guère autrement. Il se dessine toutefois, sous la préoccupation de faciliter les apprentissages, des tendances dont il est difficile d'apercevoir la source et qui n'arrivent pas à présenter des données qui soient simples et nettes.

Une de ces grammaires scolaires (Lévesque, Bourbeau et Gosselin, 2004) se contente d'inventorier les verbes à partir de leurs finales d'infinitif, et donc en quatre groupes et de référer pour définir la conjugaison des verbes à un ensemble de modèles. Quelques grammaires scolaires (Laporte et Rochon, 2004; Bourbeau et Bouchard, 2002) s'en tiennent à la classique division en trois groupes. Enfin, de plus rares grammaires proposent une classification en deux groupes, soit un groupe de verbes réguliers et un groupe de verbes dits irréguliers (Chartrand et autres, 1999; Chartrand et Simard, 2000). Ces classifications des grammaires scolaires laissent voir dans la comparaison qui peut en être dressée un mal à l'aise évident et une incapacité à trouver et à présenter une classification satisfaisante.

Une des tendances constatables est celle de tout ramener à deux conjugaisons. Il est impossible toutefois de voir là autre chose qu'un simple effort de simplification à l'intention des élèves. Une autre tendance, non négligeable, est de tenter de définir les conjugaisons par les traitements que subissent les radicaux (sic) et les terminaisons ou finales. Le portrait que présentent ces relevés descriptifs est toutefois peu net. Les relevés eux-mêmes sont d'ailleurs d'un abord quelque peu rebutant en raison de leur complexité et de leur appel à une mémorisation difficile et de peu d'utilité apparente.

Sur le thème de la conjugaison des verbes, les grammaires scolaires restent donc tributaires de la grammaire traditionnelle, et ce, malgré des efforts de simplification. La seconde partie de ce deuxième chapitre a pour objet (faisant suite à la présentation en première partie des données de la grammaire traditionnelle et des grammaires scolaires) de présenter les données se retrouvant dans les traités spécialisés. Ces traités spécialisés prennent soit la forme de traités approfondis de grammaire, soit la forme de traités spécialisés traitant uniquement du problème de la conjugaison, soit la forme de traités hautement scientifiques.

Les traités approfondis de grammaire sont bien représentés par *La grammaire d'aujourd'hui* de Arrivé, Gadet et Galmiche (1986). Ce traité s'en tient à la classification traditionnelle en trois groupes. Pour le reste, les auteurs jettent la cognée : ce que traduisent, entre autres, deux remarques, l'une sur le « fourre-tout assez hétéroclite » (p.153) du troisième groupe de verbes; l'autre, sur cette constatation qu'il y aurait jusqu'à 85 types de conjugaison au niveau de l'écrit, et 488 à l'oral (p.154) ».

Il y aurait à ranger au nombre des traités approfondis de grammaire, l'intelligent *Code orthographique et grammatical* de René Thimonnier (1970). Bien que peu récent, ce traité demeure un chef d'œuvre d'analyse critique des données de grammaire. Thimonnier maintient la division en trois groupes et conserve la distinction de verbes réguliers et de verbes irréguliers. Sa contribution se trouve plutôt dans des considérations didactiques sur un rôle de l'usage dans l'apprentissage et la maîtrise de la conjugaison et l'attention à porter aux formes de l'oral par rapport aux formes de l'écrit. Ces suggestions de pistes auraient pu, en leur temps, être fort utiles. Il ne semble pas que ce fut le cas, regrettablement.

Il y aurait également à compter au nombre de ces traités approfondis de grammaire *La nouvelle grammaire en tableaux* de Marie-Éva de Villers (2003), portant en titre ajouté « Et un recueil de conjugaison ». L’auteure range les verbes en deux groupes, sans plus. Elle fournit en appendice 85 modèles de conjugaison et un index de référence. Il ne s’y trouve aucun essai explicatif de la conjugaison du verbe français.

Multiplier l’inventaire des traités spécialisés de grammaire ne mènerait pas beaucoup plus loin. Mieux vaut passer aux traités spécialisés traitant uniquement du problème de la conjugaison. Il faut compter au nombre de ces traités le récent *Toute la conjugaison* de Gaillard et Colignon (2005), publié sous la référence de *Les dicos d’or* de Bernard Pivot. Le traité conserve le classement des verbes en trois groupes. La principale contribution des auteurs se trouve dans les analyses de morphologie, par exemples, sur les verbes en –dre, les verbes en –yer, les verbes en –eler/–eter, entre autres. Il y a là une vingtaine de pages dans lesquelles les auteurs s’efforcent de préciser les traitements. Sans, fort malheureusement, s’avancer dans des explications éclairantes. Le traité se termine sur 70 modèles de conjugaison et un index, sans plus.

Reste à présenter dans cette seconde partie d’inventaire les traités spécialisés majeurs que sont ceux de Pierre Fouché (1967) et de Pierre Le Goffic (1997). Dans son *Morphologie historique du français – Le verbe*, Pierre Fouché procède par le biais des règles de la phonétique historique et de la phonologie à une analyse de l’évolution des formes des verbes du français. L’ouvrage hautement spécialisé n’est pas à la portée de qui n’a pas une certaine formation dans les domaines de la phonétique, particulièrement historique, et de la phonologie. L’ouvrage demeure par ailleurs essentiel aux chercheurs qui tiennent à bien s’expliquer l’origine des formes verbales actuelles.

Une dernière remarque s'impose sur les explications relatives à un ou à des systèmes. Il arrive, mais très peu souvent, que l'auteur échappe un commentaire laissant entrevoir le mirage – tout au plus – d'une organisation d'ensemble. Seuls, toutefois, des tenants de la linguistique structurale seront à même de saisir et d'interpréter ces rapides mentions de tentations auxquelles l'auteur résiste âprement.

Pierre Le Goffic résistera lui aussi, mais moins fortement à ce type de tentation. Dans *Les formes conjuguées du verbe français – oral et écrit* (1997) – un fort curieux titre à bien des égards –, Le Goffic ajoute à la présentation des formes de chacun des verbes un paragraphe sous la rubrique de synchronie. Bien que de portée réduite, les propos qu'il y tient sont des pas – timides, il est vrai – vers des explications qui relèveraient d'une organisation en système.

Malgré tout, le manuel de Le Goffic est à mettre entre toutes les mains, et particulièrement celles des maîtres. Aucun maître ne peut se passer de cette œuvre de vulgarisation sans pareille. Une première partie porte le titre évocateur et ambitieux de *Grammaire : le système de la conjugaison du français*, et une deuxième partie, celui de *Lexique : les verbes français et leur conjugaison*. Les présentations offrent en vulgarisation accessible à tous – ou du moins à un maître intéressé au point d'y consacrer toute son attention – des analyses puisant, mais sans l'hermétisme de l'appareil de phonétique et de phonologie historique, à l'essentiel des données de Pierre Fouché. L'œuvre est magistrale autant par sa simplicité que par le détail de ses analyses.

Pour ce qui est du nombre de conjugaisons, Le Goffic s'en tient à une répartition en trois groupes. Il retient six verbes « vedettes » comme modèles de conjugaison.

Ce sont les verbes aimer, semer, finir, rompre, dormir et devoir, dont l'auteur fait précéder les tableaux de conjugaison de ceux des verbes avoir et être. En commentaires, l'auteur dit le verbe aimer verbe du premier groupe; le verbe finir, verbe du deuxième groupe; les verbes rompre, dormir et devoir, verbes du troisième groupe. Et l'auteur ajoute : « Au troisième groupe, peu de verbes suivent exactement le même modèle d'ensemble : chaque verbe est un peu comme un puzzle, un assemblage (p.28) ». L'auteur n'arrive donc pas à définir un système de la conjugaison.

Il est indéniable que Le Goffic était habité par l'ambition d'identifier un système de la conjugaison. Il se perd toutefois dans la description de l'apparente multitude des formes des verbes du français. Son manuel n'en demeure pas moins le livre de référence à mettre entre toutes les mains. Et entre autres, entre celles du chercheur, surtout s'il a des préoccupations de système. La grammaire logique et raisonnée saura tirer grand profit du merveilleux manuel de référence de Pierre Le Goffic.

Si l'élaboration de données de grammaire logique et raisonnée utilise et sait utiliser les données de la grammaire traditionnelle et même tenir compte des adaptations et des transformations disciplinaires et didactiques des grammaires scolaires les plus récentes, si l'élaboration de données de grammaire logique et raisonnée sait aussi tenir compte et profiter des données des traités spécialisés sur le thème de la conjugaison du verbe, ces élaborations de grammaire logique et raisonnée se fondent de façon majeure, surtout en regard de leurs innovations – c'est la troisième et dernière partie de ce chapitre – sur les données de la linguistique psychomécanique, sur les travaux donc du linguiste français Gustave Guillaume.

La grammaire logique et raisonnée doit ses choix d'orientation aux théories de la linguistique psychomécanique dont elle tire ses propres données par des accommodations pour une part disciplinaires, pour une part didactiques. Toute orientée qu'elle est par sa mission d'enseignement, la grammaire logique et raisonnée tire de ses objectifs pratiques des fruits non négligeables de clarté, de simplicité et de netteté. Partie de sa méthodologie lui venant de ses ambitions de pragmatique, la grammaire logique et raisonnée sait quand même puiser à la grande source de la linguistique psychomécanique les données fondamentales qui constituent et constitueront pour elle les fondements solides des innovations et des développements qu'elle saura introduire. Ainsi qu'il apparaîtra, la grammaire logique et raisonnée a puisé à la linguistique psychomécanique la plus grande part des données de départ qui lui ont servi à élaborer une théorie de la conjugaison du verbe français. Il n'est toutefois pas aisé de définir lesquelles des données de la linguistique psychomécanique ont été retenues pour servir de fondements aux élaborations de l'Équipe FRAMÉE sur la conjugaison du verbe français.

Il s'impose en effet de reconnaître que l'ensemble des connaissances de linguistique psychomécanique dont disposaient les membres de l'équipe de recherche autant sur la structure du verbe français que sur la méthodologie d'analyse structurale devait influencer les travaux d'élaboration à mener, il serait illusoire et impraticable de chercher, encore ici, à faire le relevé de l'ensemble de ces connaissances. D'autant que pareil inventaire pourrait, lui aussi, ne se révéler que de peu d'utilité. Mieux vaut, dans un cadre de succès pratique, relever, pour s'y tenir, les quelques données essentielles qui ont orienté manifestement le départ des travaux d'élaboration sur le thème de la conjugaison du verbe français.

Ces données essentielles sont de trois ordres. Gustave Guillaume a identifié ce qu'est le système psychique des personnes du verbe : il y a là des données de départ que retient la grammaire logique et raisonnée comme source première de ses analyses. Gustave Guillaume a ensuite produit une fort curieuse analyse, peu développée par lui – malheureusement –, sur la sémiologie des finales des formes verbales des personnes du verbe. Les efforts d'élaboration ont retenu ces intuitions, pour tenter de les développer et d'en tirer des outils d'analyse du système de la conjugaison du verbe.

Le troisième ordre de données utilisées par l'équipe de recherche n'origine qu'indirectement de la linguistique psychomécanique. Les données retenues et utilisées se retrouvent dans le mémoire de maîtrise de Guillaume Couture (2000) : ces données portent sur la consonne axiale de Gustave Guillaume, sachant ajouter et proposer une interprétation fort riche des traitements dont cette consonne est l'objet. C'est dans l'ensemble de ces trois sources principales de linguistique psychomécanique ou d'inspiration psychomécanique qu'a puisé l'Équipe FRAMÉE de recherche dans ses travaux sur la conjugaison du verbe français.

Le linguiste Guillaume était capable d'intuitions devant lesquelles on ne peut qu'être admiratif. Guillaume présente relativement aux désinences et aux finales des verbes deux séries de données importantes, l'une sur le système des personnes, l'autre sur les désinences verbales. À propos des personnes, Guillaume explique que la personne première est de fait la troisième personne, celle dont il est parlé (30 janvier 1944, dans LL10, p.113). Ce qu'il faut comprendre des données de Guillaume est que si la troisième personne est une personne dont il est parlé, les deux autres personnes sont également des personnes dont il est parlé. Il serait possible d'approfondir le système en

montrant de quelle source proviennent ces personnes, en montrant à partir de la personne première, la troisième, ce que sont les deux autres. Qu'il suffise d'avancer que les deux premières personnes résultent, non étonnamment, d'une construction en expressivité, la troisième personne servant de racine au système.

La seconde aperception de Guillaume à retenir était celle qui touchait à la sémiologie, c'est-à-dire à la forme matérielle des désinences. Guillaume a laissé peu de choses, quelques courts paragraphes en tout sur le sujet. Guillaume développe cette idée que « le souffle porteur de fin de verbe, de flexion verbale, deviendrait ainsi dans la conjugaison du verbe, un composant occulte, dont une sémiologie tout à fait rigoureuse aurait à tenir compte (13 janvier 1946, dans LL7, p.239) ». Cependant, Guillaume ne développe pas cette idée plus avant. Il y a là une idée qui est née d'une intuition rare et qui n'est d'ailleurs liée à rien d'autre. Cette aperception est d'autant plus surprenante que Guillaume la montre portée par le mode subjonctif; la grande question était donc de savoir si l'analyse que fait Guillaume de cette sémiologie était généralisable aux formes verbales des personnes du singulier du présent de l'indicatif. À première vue, le problème était de taille. La grammaire logique et raisonnée a jugé que le terme « occulte » employé par Guillaume méritait attention. Guillaume utilise aussi les termes de « progressif », « suspensif » et « régressif », qui se rattachent, selon lui, distinctement à chacune des trois premières personnes du singulier du verbe français. Autant la linguistique mécanique que la grammaire logique et raisonnée ont su tirer profit de ces propositions de Guillaume.

La troisième source d'inspiration proprement linguistique se trouve dans les développements présentés dans le mémoire de Guillaume Couture (2000). Ces

développements réfèrent à une intuition du linguiste Gustave Guillaume, une intuition qui aurait probablement permis – s’il en avait fait une analyse plus étendue – de comprendre les particularités persistantes de la conjugaison irrégulière du verbe français.

Le mieux dans une étude, comme celle que l’on va entreprendre, des verbes dits irréguliers est de partir de l’état premier de la consonne axiale, celui qui se présente dans l’infinitif. On découvre alors que la grande cause de l’irrégularité sémiologique dans la conjugaison du verbe est la faiblesse, la défaillance de cette consonne, défaillance due à sa nature, dans certaines conditions de position au sein du mot construit (16 janvier 1947, dans LL14, p.41).

Guillaume Couture (2000), intéressé par ces débuts d’explications, se donna le mandat d’analyser ces particularités pour y apporter des approfondissements. Des approfondissements qu’il concrétise sous la forme d’un schéma présenté à la page suivante.

Gustave Guillaume avait bien vu que les particularités des verbes provenaient de la consonne axiale, mais n’en a pas mené une analyse complète. Couture (2000), se fondant sur les intuitions de Gustave Guillaume, produit un plan d’ensemble d’une conjugaison finement organisée. Il affirme que « la conjugaison française dispose de moyens sémiologiques précis pour afficher sa régularité (p.106) ». De plus, « la conjugaison archaïque repose sur une consonne centrale « devenant alternante, selon qu’elle connaît un traitement de simple affaiblissement, un traitement de vestigialisation ou encore d’amuïssement total (p.107) ».

leone 49

<u>consonne</u> <u>centrale</u> <u>constante</u>	<u>consonne</u> <u>centrale</u> <u>parfois</u> <u>affaiblie</u>	<u>consonne</u> <u>centrale</u> <u>parfois</u> <u>vestigiale</u>	<u>consonne</u> <u>centrale</u> <u>parfois</u> <u>amuïe</u>
chan te	cou rs	crains	écri s
chan tes	cou rs	crains	écri s
chan te	cour t	craint	écri t
chan t ons	cou r ons	craign ons	écri v ons
chan t er	cou r ir	craindre	écri re
		prends	romps
		prends	romps
		prend	rompt
		pre n ons	rom p ons
		prendre	rom p re
			vaincs
			vaincs
			vainc
			vain qu ons
			vain c re
			réponds
			réponds
			répond
			répon d ons
			répon d re

Schéma tiré de Couture (2000, p.96).

Ainsi, Couture explique que la consonne centrale peut être constante, qu'elle demeure alors intacte et rattachée aux désinences –e/–es/–e/–ons/–ez/–ent. La consonne centrale peut être affaiblie, c'est-à-dire que sa prononciation tend à être chuchotée comme par exemple dans cours/courons. Pour ce qui est de la consonne centrale parfois vestigiale, « elle reste présente sous une apparence affaiblie, mais dans un état encore identifiable comme par exemple dans crains/craignons (p.75) ». Ou encore, la consonne centrale est parfois amuïe, c'est-à-dire qu'elle disparaît complètement comme par exemple dans écrivons/écri s. La contribution de Couture (2000) est de poids. Elle permet d'interpréter les variations que subissent les différentes formes verbales des verbes du français.

En conclusion et en complétion à cette troisième partie du chapitre deux, il s'impose de produire deux citations présentant des intuitions fondamentales de Gustave Guillaume. La première touche au rôle à accorder aux accommodations phonologiques.

Mais il n'est pas douteux que la langue est la résultante d'une saisie par profil et de la parole, dont le système se détermine en se profilant, et de la pensée, dont la détermination a eu lieu elle aussi sur le plan d'une coupe par le travers.

On conclut aisément de là à un parallélisme secret des états phonologiques et des états psychiques. Mais ce parallélisme ne pourra être démontré qu'à la suite d'études délicates qui n'ont pas encore été entreprises. On conçoit, sans en pouvoir apporter la preuve, qu'une langue a la phonologie de son psychisme et, par accommodation, le psychisme de sa phonologie (Leçon du 5 décembre 1946, dans LL14, p.6).

Sans pouvoir espérer répondre à de telles attentes, la grammaire logique et raisonnée devait travailler dans la voie que trace Gustave Guillaume du rôle des accommodations phonologiques.

L'autre intuition à laquelle il doit être fait allusion est plus une conviction, une donnée sûre de Guillaume, qu'une intuition, bien que par certains côtés elle conserve des aspects hypothétiques. Le propos en question concerne les concepts de verbe irrégulier et de sémiologie dominante.

Je me hâte, après cette parenthèse un peu doctrinale, de passer à l'étude objective des verbes dits irréguliers. À la vérité, il n'existe pas de verbes réguliers en français. La régularité supposerait en effet une sémiologie unique en regard d'une systématique parvenue, elle, à l'unité. Or cette sémiologie unique n'est pas instituée. On va seulement vers elle, selon une tendance, très forte dans le langage, et dans la construction de la langue, à normaliser, c'est-à-dire, afin d'être bien précis sur ce sujet, à réduire la pluralité des sémiologies à l'unité sémiologique acquise, et cela en ramenant autant que possible les diverses sémiologies existantes à l'une d'entre elles, dotée d'un pouvoir de propagation refusée aux autres.

Ceci est la situation en français. Il existe, en face du psychosystématique verbal, parvenu à l'unité, plusieurs sémiologies, mais de ces sémiologies diverses, l'une d'elles s'est acquise la dominance, c'est-à-dire le pouvoir, refusé aux autres, de

propagation. Cette sémiologie dominante est celle des verbes en –er, appartenant, selon la grammaire didactique traditionnelle, à la première conjugaison (Leçon du 16 janvier 1947, dans LL14, p.40).

Il y aurait donc peut-être à reconnaître l'existence d'une conjugaison dominante. Et il y aurait à définir ce qu'est la conjugaison des verbes irréguliers en regard de cette conjugaison dominante. La tâche de la grammaire logique et raisonnée paraît avoir été ici, par avance, clairement définie.

La tâche de recherche envisagée pour ce mémoire est celle de définir les principes susceptibles de guider une tâche d'élaboration de contenus de grammaire logique et raisonnée qui soient satisfaisants, et qui se prêtent à un enseignement-apprentissage efficace dans les classes. Le chapitre deux avait pour but de relever l'ensemble des données dont disposait l'équipe de recherche au moment de s'attaquer à la tâche d'élaborer une théorie satisfaisante du système de la conjugaison des verbes français. Ainsi qu'il a été défini en début de chapitre n'ont été relevées que les données essentielles, celles en regard desquelles il sera possible de mesurer l'effort de réflexion et de développement qu'a exigé de la part de l'Équipe FRAMÉE de recherche la production de données de grammaire logique et raisonnée sur le thème de la conjugaison du verbe français.

Les chapitres trois et quatre auront à présenter les résultats des efforts d'élaboration de l'Équipe FRAMÉE, lesquels résultats prennent essentiellement la forme d'un matériel didactique destiné à orienter et guider les maîtres dans l'enseignement-apprentissage de la conjugaison des verbes du français. Mais ces chapitres trois et quatre auront surtout, sur ce fond de données, à mener des analyses méthodologiques qui sont l'objet premier du travail de recherche à la base de ce mémoire.

Chapitre III

Les analyses méthodologiques (première partie)

3.0 Introduction

Avec le chapitre trois s’amorce la réflexion spécifique sur la tâche de recherche retenue, laquelle est de procéder à une analyse méthodologique des principes devant guider l’effort créateur qu’exige l’élaboration de données de grammaire logique et raisonnée. Et il a été choisi de mener cette analyse méthodologique sur les données relatives à la conjugaison du verbe français que l’Équipe FRAMÉE de recherche en didactique et grammaire du français a élaborées au cours des dernières années et qu’elle est à compléter.

L’auteure de ce mémoire disposait avant tout, pour mener cette analyse, des fruits de sa participation aux travaux de l’Équipe FRAMÉE de recherche. Elle disposait également d’un regard privilégié sur un ensemble d’écrits rédigés par le professeur Raymond Claude Roy en soutien à l’expérimentation d’abord, mais aussi comme matériel didactique destiné aux maîtres des écoles. Ces écrits sur la conjugaison du verbe français sont réunis en trois fascicules d’une soixantaine de pages chacun, présentant les contenus à enseigner et offrant des plans de cours suffisamment détaillés

pour servir de guide à des activités d'enseignement-apprentissage. La publication de ce matériel est prévue pour l'hiver 2008.

L'auteure de ce mémoire disposait encore du brouillon d'un module d'apprentissage individualisé, élaboré par le professeur Roy, destiné à être informatisé, et devant servir à la formation des étudiants-futurs maîtres inscrits au baccalauréat d'enseignement préscolaire et primaire. Ce module avancé, portant le numéro de référence 303, a pour objectif d'initier aux finales du présent de l'indicatif de l'ensemble des verbes du français. La publication de ce module devrait se faire également au cours de l'hiver 2008.

L'auteure disposait de plus d'un ensemble de six modules d'apprentissage individualisé destinés aux élèves du troisième cycle du primaire. L'auteure a d'ailleurs élaboré elle-même deux de ces modules. Quatre autres modules ont été élaborés par des membres de l'Équipe FRAMÉE de recherche, toujours sous la direction du professeur Raymond Claude Roy. La rédaction de deux de ces modules qu'elle a menée sur les contenus relatifs à la conjugaison du verbe français a beaucoup profité à l'auteure de ce mémoire : elle a connu – comme il se devait – des échecs répétés dans l'élaboration de ces modules. Les expérimentations auxquelles elle a dû se livrer et les nombreuses réécritures auxquelles elle a dû s'astreindre constituent pour elle des expériences précieuses et de nature à bien la préparer aux analyses qu'elle s'est donné pour tâche de mener dans ce mémoire.

De plus, l'auteure de ce mémoire a participé de près aux expérimentations qu'a menées pendant deux ans le professeur Roy sur l'enseignement-apprentissage de la conjugaison des verbes du français. Le professeur Roy a développé une méthode

d'élaboration de données grammaticales fort particulière. C'est ainsi qu'il trouve dans les succès et les difficultés des essais qu'il mène dans les classes, et dans les questionnements que ces essais suscitent, les coups d'aiguillon qui provoquent des idées nouvelles et la correction des données présentées aux élèves. L'auteure de ce mémoire a été mêlée de près à ces deux années d'expérimentation et de développement de données relatives à la conjugaison des verbes du français. C'est donc de ces expériences et des connaissances qu'elle a pu tirer du matériel disponible que l'auteure de ce mémoire aborde son problème de recherche.

L'Équipe FRAMÉE a dû adopter pour l'enseignement de la conjugaison des verbes un cheminement à la fois disciplinaire et didactique. Ce cheminement est le suivant pour les trois premières de la quinzaine d'interventions de l'ensemble :

Première intervention. Le système des finales des formes verbales du singulier du présent de l'indicatif.

Seconde intervention. Les finales en -e/-es/-e des formes verbales du présent de l'indicatif des verbes de la conjugaison dominante

Troisième intervention. Les finales en -s/-s/-t des formes verbales du présent de l'indicatif des verbes de la conjugaison mixte.

Pour chacune des trois interventions, il sera présenté d'abord une analyse de contenu grammatical prévu pour enseignement-apprentissage. Cette analyse de contenu sera suivie d'une analyse méthodologique.

Cependant, avant de procéder à l'analyse de ces trois interventions, il est primordial d'aviser le lecteur du choc que pourra provoquer la lecture de ce chapitre. En

effet, les analyses présentent des données fort nouvelles, soit un système de la conjugaison du verbe construit de toutes pièces ou presque, sur des bases linguistiques et grammaticales qui ont peu cours pour l'ordinaire. Il est demandé au lecteur de faire preuve d'une grande ouverture d'esprit. Au fur et à mesure des présentations et des analyses, le lecteur se convaincra – nous n'en doutons pas, ou si peu – de la justesse et de la qualité de ces données innovantes de grammaire logique et raisonnée.

3.1 Première intervention : le système des formes verbales du singulier du présent de l'indicatif.

3.1.1 Analyse de contenu

Le groupe FRAMÉE de recherche en didactique et grammaire du français s'était donc proposé d'élaborer, sous la direction du professeur Raymond Claude Roy, un enseignement de la conjugaison du verbe français, et de le faire dans le respect des règles adoptées par la grammaire logique et raisonnée, règles bien résumées sous forme de principes par Lefebvre (2000). Le groupe FRAMÉE avait de plus choisi de développer cet enseignement pour des élèves du troisième cycle du primaire. Comme le développement conceptuel des élèves de ce cycle est déjà pratiquement celui d'un adulte, un matériel élaboré pour ce niveau pouvait présenter l'avantage de pouvoir s'utiliser presque tel quel à des niveaux supérieurs. De plus, avec des aménagements réfléchis, le même matériel pourrait, à tout le moins, inspirer un enseignement s'adressant à des niveaux inférieurs.

Le grand problème que résout d'emblée le matériel d'enseignement-apprentissage élaboré est celui du point de départ. Il n'était pas facile en effet, alors qu'il

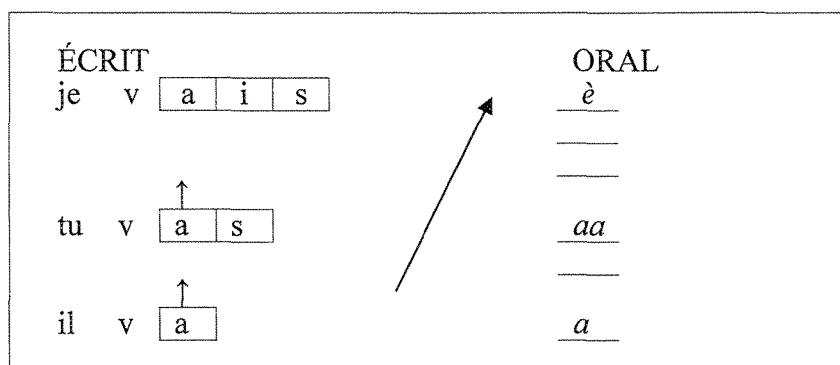
fallait s'écarter de la présentation traditionnelle avec ses exigences de mémorisation, d'identifier un point de départ de nature logique convenant et satisfaisant aux exigences d'une grammaire logique et raisonnée. La solution adoptée par le professeur Raymond Claude Roy reprend des données intuitives du linguiste Gustave Guillaume (elles ont été présentées dans le chapitre deux) sur la valeur respective des personnes du verbe et sur leurs rapports en système d'une part, sur la qualité révélatrice des désinences des formes verbales d'autre part. Ladite solution innovait de plus en ce qu'elle proposait de faire porter l'analyse de départ sur les formes verbales des personnes du singulier des verbes « aller » et « avoir ». Comme les intuitions de Gustave Guillaume touchaient d'une part le système psychique et d'autre part la sémiologie, l'enseignement à présenter devait, dans cette voie, tenir compte et de l'écrit et de l'oral, un abord essentiel en grammaire bien faite. Le professeur Roy a de plus introduit l'idée originale de présenter l'enseignement par le biais de secrets à mémoriser, une approche didactique motivante pour de jeunes élèves, et présentant l'avantage de fixer concrètement les règles d'observation à cultiver.

Pratiquement, le matériel d'enseignement propose, comme point de départ, l'analyse comparée des formes verbales du singulier du verbe « aller » que sont :

Je	vais
Tu	vas
Il	va

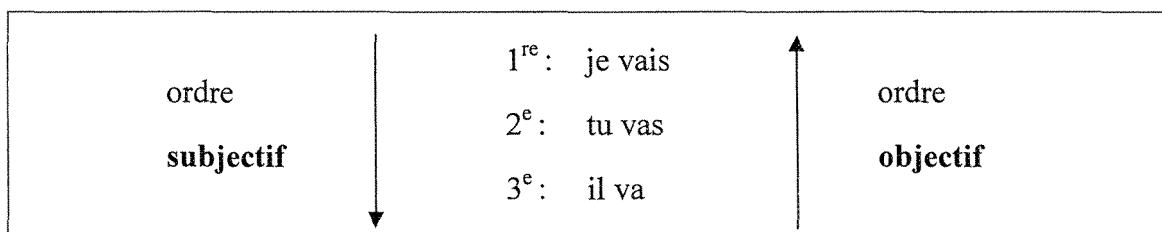
Le maître révèle aux élèves un premier secret : « L'écriture (nous) parle! » Que dit donc l'écriture de ces trois formes? Les élèves apercevront, avec au besoin quelques indices, qu'il y a apparence de hiérarchisation, la partie vocalique s'écrivant successivement à l'aide d'une lettre, de deux lettres, puis – et enfin – de trois lettres, en une progression

évidente. Le maître aura ensuite à faire voir que la hiérarchisation aperçue est réelle à l'oral, dans le passage de la voyelle [a] à la voyelle [ɛ] plus fermée. Le tout se concrétisant ainsi :



Le deuxième secret révélé aux élèves touche à la deuxième personne et au rôle du « s » écrit qui s'y trouve. Ce « s » devient le signe, le symbole de la surcharge affectant la deuxième personne et l'ensemble du système. Ce « s » laisse aussi conclure à un [a] plus chargé, de plus grande tension donc, à la deuxième personne, didactiquement traduite par un double [aa].

Le maître pourra s'en tenir à ces analyses. Mais il pourra, en généralisation de compréhension, aborder le système des valeurs des personnes et montrer la valeur de personne première de la troisième personne, valeur confirmée par la sémiologie. Les élèves seront intéressés d'ailleurs par la constatation d'une double ordination, l'une subjective et l'autre objective :



Les élèves pourront d'eux-mêmes établir facilement les causes et les justifications présidant à cette double ordination.

Le matériel développé propose, comme suite et confirmation, l'analyse des formes verbales des personnes du singulier du présent de l'indicatif du verbe « avoir », que sont :

J'	ai
Tu	as
Il	a

Le secret « un » (La langue parle!) est au moins partiellement satisfait par ces formes écrites. Et comme il y a l'annonce d'un début de surcharge, le secret « deux » est aussi satisfait : le « s » se présente comme symbole constant du début de surcharge habitant la forme de deuxième personne. Il y a là par ailleurs un apprentissage indispensable aux élèves, lesquels oublient souvent de donner cette finale écrite à la forme de deuxième personne (ce qui peut se comprendre, cette lettre ne se faisant pas entendre oralement, sauf dans de rares liaisons).

Le maître habile pourra vouloir présenter sans attendre un troisième secret, qui porte sur la première personne, laquelle se présente « occulte » (selon le qualificatif de Gustave Guillaume) ou, plus simplement, « mystérieuse ». L'orthographe de la forme de première personne « ai », moins régulière, annoncerait par cette irrégularité même le saut oral du [a] à un son voyelle [e]. Ce saut de l'oral vient confirmer l'existence d'un mouvement de surcharge originant de la forme de la personne première qu'est la forme de troisième personne, affectant la forme de la deuxième personne, et s'étendant à la forme de la première personne.

Les formes des personnes du singulier du présent de l'indicatif des verbes « aller » et « avoir » laissent donc voir – sans l'ombre d'un doute – l'existence d'une structure porteuse se concrétisant dans une progression de surcharge orale des formes verbales.

Au total, le matériel élaboré pour ce départ d'enseignement pourrait paraître fort complexe au premier abord. Dans les faits, à l'expérimentation, ces données sur les formes des personnes du singulier du présent de l'indicatif apparaissent aux élèves comme plutôt évidentes. Leur surprise est de n'en rien connaître et de n'en avoir rien aperçu. La présentation en découverte de ces données provoque même un enthousiasme dans l'apprentissage, une réaction plutôt rare dans l'enseignement traditionnel de la grammaire.

Il n'est évidemment présenté dans les lignes qui précèdent qu'un exposé succinct du matériel didactique de la première intervention. La consultation du matériel didactique préparée par le professeur Roy sous la référence de *Fascicule 19* des publications du groupe FRAMÉE apportera au lecteur et au maître intéressé des présentations plus complètes. À ce matériel, le maître bien formé ne manquera pas d'ajouter ses propres contributions. C'est ainsi qu'un maître habile pourrait aller jusqu'à faire apercevoir par ses élèves les règles d'évolution historique et matérielle que traduisent bien les termes utilisés par Gustave Guillaume de formes régressive, suspensive et progressive. Le maître fera ainsi valoir sa formation et ses connaissances. L'analyse de contenu de la première intervention ainsi complétée, l'analyse doit maintenant se faire méthodologique.

3.1.2 Analyse méthodologique

L'objectif de recherche est – encore une fois – de procéder à l'analyse des principes méthodologiques devant guider l'effort créateur qu'exige l'élaboration des données de grammaire logique et raisonnée. Ce travail a été commencé par Louise Lefebvre (2000). Il y a donc tout d'abord à vérifier la justesse et la qualité des principes retenus par Lefebvre pour soit les confirmer, soit les corriger, soit même les supprimer.

Il y aura de plus et évidemment à produire ceux des principes qui s'imposent et que Lefebvre n'a pas aperçus. Cette double démarche devrait permettre d'offrir aux chercheurs et aux maîtres de précieuses balises dans l'orientation de leurs efforts.

Lefebvre (2000), pour décrire les données de grammaire logique et raisonnée, avance sept principes destinés à guider les travaux d'élaboration de nouvelles données de grammaire logique et raisonnée; ces principes fournissent ce faisant les caractéristiques que doivent présenter des données de grammaire logique et raisonnée. Il est essentiel pour la suite de l'analyse d'avoir bien en tête le détail de ces principes. En voici l'énuméré.

Premier principe :

Des analyses grammaticales d'orientation raisonnée se doivent de produire des données présentant ces qualités primordiales d'être simples, claires et nettes, c'est-à-dire sans complexité excessive, aisées à comprendre et satisfaisantes pour un esprit logique.

Deuxième principe :

Des analyses grammaticales d'orientation raisonnée se doivent de pratiquer une logique proprement grammaticale, c'est-à-dire puisant aux données usuelles les rapports logiques susceptibles d'offrir les justifications recherchées.

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.

Quatrième principe :

Des analyses grammaticales d'orientation raisonnée se doivent de prendre en compte, par l'identification du mécanisme organisateur de leurs données, la vie de la langue, se doivent de permettre ainsi l'interprétation des variations et des choix hésitants de l'usage.

Cinquième principe :

Des analyses grammaticales d'orientation raisonnée ne peuvent faire abstraction des acquis de la grammaire traditionnelle, acquis qu'elle gagne à utiliser avec discernement.

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.

Septième principe :

Des analyses grammaticales d'orientation raisonnée doivent, lorsque utile, savoir puiser aux données de la linguistique, soit pour en tirer des outils d'élaboration, soit pour en tirer des approfondissements.

À ces sept premiers principes, il s'en est ajouté un huitième dans Couture (2000). En effet, à l'occasion de ses travaux de recherche, Guillaume Couture a perçu qu'il s'imposait d'ajouter un huitième principe à la série de ceux avancés par Lefebvre.

Huitième principe :

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

L'objectif de ce mémoire est donc de reprendre et de continuer l'effort de révision de Couture, mais de façon plus systématique. Louise Lefebvre a élaboré sept principes en procédant à l'analyse de trois contenus de grammaire logique et raisonnée; Guillaume Couture tire de l'analyse d'un autre contenu un huitième principe. L'auteure

de ce mémoire se propose de procéder à l'analyse méthodologique d'un contenu complexe de grammaire logique et raisonnée, celui de la conjugaison du verbe français, afin de vérifier la justesse des principes avancés par Lefebvre et Couture. Ces principes sont-ils justes? Sont-ils à réfuter? Sont-ils à corriger? Et encore : y a-t-il à ajouter quelque'autre principe dont la teneur n'a pas été aperçue jusqu'ici?

Louise Lefebvre a élaboré ses principes au fur et à mesure des analyses des trois contenus qu'elle examinait. Dans un souci d'objectivité, l'analyse méthodologique se fera, dans cette recherche, selon une démarche différente. Dans un premier temps, il sera procédé à une analyse du contenu d'enseignement-apprentissage qui a été élaboré. En seconde partie de la démarche, il sera mené une analyse recherchant les principes méthodologiques ayant guidé les travaux de recherche qui ont permis l'élaboration dudit contenu. Il est espéré qu'une double analyse de cette sorte donnera à l'analyse méthodologique des clartés de vue et plus justes et plus pénétrantes.

Le contenu analysé plus haut livre – à n'en pas douter – « des données simples, claires et nettes, c'est-à-dire sans complexité excessive, aisées à comprendre et satisfaisantes pour un esprit logique ». Le premier principe de Lefebvre a donc été respecté dans la démarche d'élaboration. Les données du contenu, si différentes et originales qu'elles soient, répondent à des exigences de simplicité, de netteté et de clarté.

Les chercheurs ont donc travaillé dans l'esprit du premier principe, si étonnantes que soient les données obtenues. Les formes des trois personnes du singulier s'étageraient, s'organiseraient selon un système, une structure simple et nette : la forme de troisième personne est la forme première, d'abord par sa sémiologie matériellement la

plus réduite, mais aussi par sa référence conceptuelle à la seule personne dont il est parlé. Les formes des deuxième et première personnes sont produites sous l'effet d'une surcharge de tension orale, tension justifiée par la charge conceptuelle de personnes dont il est parlé, mais à qui il est parlé ou qui parle. Il y a un net système.

Reste à déterminer s'il n'y a pas à identifier quelque'autre principe ou règle ayant guidé le travail d'élaboration des données obtenues. La démarche traditionnelle utilisait comme points de départ à l'étude de la conjugaison, d'une part, la mémorisation des verbes « avoir » et « être », en raison de la maîtrise acquise dans et par l'usage quotidien des formes de ces verbes, et, d'autre part, la mémorisation d'un verbe en –er, souvent le verbe « aimer », en raison autant de la simplicité des formes de ce verbe que de sa condition de conjugaison dominante et que de la maîtrise d'usage qui l'accompagne.

Une approche de grammaire logique et raisonnée devait écarter comme point de départ la simple mémorisation (qui ne saurait toutefois être totalement écartée) et offrir un départ fondé en logique. La première intervention offre une solution de qualité : elle s'attache à montrer, à faire apercevoir, le système des personnes du singulier. Il y a là un départ en logique. L'apprenant s'attache à apercevoir un système, une structure, un mécanisme, une hiérarchisation ou, plus simplement, une organisation.

Le point de départ ainsi proposé en première intervention de grammaire logique et raisonnée pour l'enseignement-apprentissage de la conjugaison du verbe français pose la double question et de sa conception et de sa nature même. Il faut bien reconnaître, en effet, que les données adoptées comme point de départ ne manquent pas d'étonner. Ces

données relatives à un système des formes des personnes du singulier résultent d'études qui se sont attachées à compléter une intuition (présentée dans le chapitre deux) du linguiste Gustave Guillaume sur les indications de système présentes dans les traits phonologiques de la sémiologie des formes des personnes du singulier du présent du subjonctif que sont « aie », « aies » et « ait ». Sur ce fond, sur cette intuition du linguiste, le professeur Roy a pu mener des études qu'il dit de linguistique mécanique et dont le lecteur intéressé pourra trouver l'essentiel dans le *Module 303* (en préparation) de présentation du système des formes verbales du présent de l'indicatif. De l'intuition donc de Gustave Guillaume et des études de linguistique complémentaires du professeur Roy, ce dernier et l'Équipe FRAMÉE ont pu tirer les données simplifiées de grammaire logique et raisonnée utilisées dans la première intervention.

L'originalité de ces données est incontestable. Est également incontestable le fait que ces données résultent des travaux de linguistique psychomécanique de Gustave Guillaume et de travaux complémentaires poursuivis dans la même veine. À l'examen d'ailleurs, il apparaîtra que tous les travaux de grammaire logique et raisonnée menés dans les trente dernières années puisent constamment et abondamment aux théories de la linguistique psychomécanique de Gustave Guillaume, de même qu'à des travaux complémentaires de linguistique menés dans la veine de la linguistique psychomécanique et en respectant les principes. Cette filiation n'est pas nettement affirmée dans les principes de Lefebvre.

Le septième principe de Lefebvre se lit :

Des analyses grammaticales d'orientation raisonnée doivent, lorsque utile, savoir puiser aux données de la linguistique, soit pour en tirer des outils d'élaboration, soit pour en tirer des approfondissements.

Il gagnerait à être plus nettement posé que la linguistique en question est généralement structurale, et, plus spécifiquement, psychomécanique d'inspiration. Il est donc proposé de modifier le septième principe de Lefebvre pour en faire ceci :

Septième principe :

Des analyses de grammaires d'orientation raisonnée doivent, lorsque 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 il faudrait éventuellement placer ledit principe en meilleure position, peut-être de deuxième ou troisième principe.

Il était fait allusion plus haut au fait que la nature même du point de départ adopté méritait considération. Or ce point de départ est nettement structural : il est de présenter un système, une structure, une organisation. Rien ne prête plus à abord logique – le trait majeur de la grammaire logique et raisonnée – qu'un système. D'autre part, la notion de système est partout présente en linguistique psychomécanique et dans les travaux de linguistique mécanique complémentaires du professeur Roy, de même d'ailleurs que dans les données de grammaire logique et raisonnée existantes. La recherche constante d'un système, ou du moins d'une appartenance à un système, si ténue qu'elle soit, gagne à être nettement posée comme une constante de grammaire logique et raisonnée. Ce qui pourrait se faire en complétant le septième principe ainsi :

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.

Un troisième principe à examiner devrait toucher à la place occupée par la langue orale dans le contenu de la première intervention. La grammaire traditionnelle – il n'est que de revoir les descriptions de Grevisse – ne s'intéresse qu'aux formes écrites qu'elle s'attache à décrire extérieurement et sans référence à l'oral, sauf à de très, très rares occasions. Certaines grammaires scolaires ont tenté de donner une certaine place à l'oral, ou même une grande place, mais ces tentatives sont demeurées sans suite et les manuels en question n'ont pas été adoptés à une haute échelle, leur usage conservant – malheureusement – l'aspect d'expérimentations sans lendemain.

L'intérêt du matériel de la première intervention est de tout ramener à l'oral et d'accorder à l'écrit le rôle à la fois réduit et étendu, qui est le sien, de rendre l'oral, tout en en révélant de façon ou nette, ou voilée, les articulations de système inscrites dans l'organisation morphologique orale de la langue. Il est fait là évidemment référence à un ensemble de connaissances sur les rapports de l'oral et de l'écrit qui sont peu connues. Gustave Guillaume présente un début de réflexion sur le thème des rapports de l'oral et de l'écrit (Leçons de linguistiques du 17 avril 1948 – Série C). Le professeur Roy a développé ce thème dans ses propres leçons (Notes de cours inédites, 1979-...).

Dans cette voie et ainsi inspiré, le chercheur habile ne manquera pas de reconnaître que la langue est d'abord orale et qu'une grammaire qui veut présenter une langue dans la réalité de ses structures doit en faire voir tout autant la structure orale que la structure écrite. Il y a là matière à un neuvième principe à ajouter à ceux de Lefebvre et Couture et qui pourrait se formuler ainsi :

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.

Cette neuvième règle – le lecteur l'aura vu – donne à la grammaire dite logique et raisonnée une orientation qui la fait quelque peu différente. La grammaire logique et raisonnée se donne cette visée de réussir l'intégration de l'oral au matériel grammatical qu'elle se charge de proposer à l'enseignement-apprentissage. À en juger par les analyses de la première intervention, l'ambition ne serait pas irréalisable.

Un quatrième et dernier principe, sans conteste, a présidé, sans conteste, à l'élaboration des données de la première intervention : ce principe réfère aux préoccupations didactiques qui se retrouvent dans la première intervention. Le lecteur aura compris qu'il est fait allusion aux fameux trois secrets révélés aux apprenants. Il faut se les remettre en mémoire, avant de pousser la réflexion.

Premier secret : La langue (nous) parle!

Deuxième secret : Le « s » écrit de deuxième personne est Signe, Symbole de Surcharge!

Troisième secret : La forme de première personne est souvent occulte ou mystérieuse!

Au vrai, ces trois secrets, si on les examine attentivement, présentent trois clés linguistiques pour l'analyse de la conjugaison. Le premier secret attire l'attention sur le rôle de l'écriture et sur les relations de l'écrit et de l'oral. Il mène également à la découverte du système des personnes. Le second secret attire l'attention sur la finale

écrite de la deuxième personne et sur ce que cette finale révèle du système oral. Le troisième secret ouvre la porte sur une réalité historique, celle de la perte de tout lien étymologique pour les formes de première personne.

Il y a donc derrière le procédé didactique des secrets une grande habileté à attirer l'attention des apprenants sur les faits majeurs révélés par l'analyse des formes de conjugaison des verbes du français. L'habileté didactique est de mettre en exergue les données auxquelles l'esprit doit s'attacher et c'est bien là le rôle d'une didactique qui n'est pas gratuite, que celui d'épouser étroitement les contenus à maîtriser.

Ce n'est pas dire toutefois que le procédé n'a rien de proprement didactique. Le second secret aidera les apprenants à ne plus oublier dans leur orthographe que les formes de deuxième personne portent toujours un « s » final. Le troisième secret aura cet effet, plus subtil, de répondre à l'étonnement que peut susciter chez l'esprit curieux la bizarrerie qui habite certaines formes de première personne.

Ces procédés didactiques particuliers viennent d'ailleurs s'ajouter à un procédé plus général, celui de l'enseignement-apprentissage par découverte, lequel se retrouve, entre autres, dans des présentations écrites de leçons modèles d'enseignement de notions grammaticales (Roy, 1996; Lefebvre et Roy, 1995). Si la grammaire logique et raisonnée par sa nature disciplinaire même de grammaire, c'est-à-dire par son objectif général de présentation des règles qui gouvernent l'usage, se doit d'adopter une didactique efficace, elle est comblée en ceci que sa composante logique la mène à adopter la didactique la plus efficace qui soit pour un être humain, celle de la découverte véritable, outrepassant la simple mémorisation. Pour ces raisons, l'usage de procédés didactiques efficaces et

originaux apparaît devoir être reconnu comme principe devant guider le travail d'élaboration de contenus de grammaire logique et raisonnée. Ce qui peut se faire en un 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.

Avec l'introduction de ce dixième principe, l'analyse méthodologique relative au contenu de la première intervention se clôt. Le résultat pourrait s'en illustrer ainsi :

	Principe 1	Principe 7	Principe 9	Principe 10
Première intervention	X	X	X	x

Il y a eu confirmation du premier principe de Lefebvre, réécriture du septième principe et addition d'un neuvième principe et d'un dixième principe. Il reste à voir si des analyses relatives au contenu des interventions suivantes viendront renforcer ces principes ou obliger à les corriger. Il faudra voir également si d'autres principes s'imposent à une analyse attentive.

3.2 Deuxième intervention : les formes verbales en –e/–es/–e des formes du présent de l'indicatif des verbes de la conjugaison dominante.

3.2.1 Analyse de contenu

L'analyse de contenu de la deuxième intervention doit d'abord relever le lien qui rend cette intervention complémentaire de la première intervention. La première intervention permettait de s'initier au système des formes des personnes du singulier du présent de l'indicatif par l'examen des formes des verbes « aller » et « avoir ». La deuxième intervention adoptée et expérimentée par le professeur Roy et l'Équipe FRAMÉE propose la généralisation du système entrevu dans *va/vas/vais* et *a/as/ai* aux verbes à désinences en –e/–es/–e, soit donc aux formes des verbes de la conjugaison dominante.

En préalable, les apprenants doivent savoir que le e dit muet peut faire l'objet de trois traitements : il peut s'amuir comme dans « seulement », il peut être pleinement prononcé comme dans « appartement », il peut n'être que chuchoté comme dans « plante ». Ces connaissances acquises, il est possible de s'attaquer au système des formes des personnes du singulier des verbes de la conjugaison dominante, celle des très nombreux verbes en –er et des quelques dizaines de verbes en –ir à désinences –e/–es/–e, du type de ouvrir/ouvre.

Soit donc les formes des personnes du singulier d'un verbe comme chanter :

Je	chante
Tu	chantes
Il	chante

Les formes des troisième et deuxième personnes montrent à l'écrit les caractéristiques de hiérarchisation identifiées dans la première intervention. La désinence ou finale de la troisième personne est aussi simple qu'il est possible, tandis que la désinence de deuxième se donne en addition un « s », identifié comme **Signe**, **Symbole de Surcharge**. Quant à la désinence de la première personne, elle se présente comme un simple « e » semblant reprendre le « e » de troisième personne. Ressurgit le secret 3 sur la qualité occulte, mystérieuse, des formes de première personne. L'apprenant doit être guidé dans la voie d'un profond et amusant questionnement. Habilement, à l'aide d'indices gradués, le maître amènera l'apprenant sinon à découvrir, du moins à comprendre, que la surcharge qui est la clé du système ne se retrouve pas dans les désinences ou finales, au plus chuchotées, que la surcharge ne peut que se transporter sur la consonne qui précède, et que, sans nous en rendre compte, nous prononçons quelque chose comme :

Je	chantt ^(e)
Tu	chant ^(es)
Il	chant ^(e)

Derrière et à travers ces constatations, il y a à comprendre que la conjugaison dominante du verbe français a atteint à un haut degré de simplification et qu'au total quatre formes du présent de l'indicatif se réduisent à l'oral à un simple [ʃɑ̃t].

Dès lors, la désinence ou finale en « e » de la première personne s'explique comme un symbole de simplification. La maître gagnera à expliquer et à faire comprendre que la désinence de la première personne n'est d'ailleurs pas étymologique, qu'elle est un emprunt au paradigme *-e/-es/-e/-ent*, auquel elle s'intègre. À l'observateur

attentif, le contenu de la deuxième intervention ouvre des perspectives étonnantes et mène à des connaissances grammaticales inconnues des grammaires, même les plus récentes.

Le matériel didactique qui a été élaboré par le professeur Roy sous le titre *La conjugaison d'approche raisonnée du verbe français*, sous la référence de *Fascicule 19*, propose d'ajouter à l'enseignement-apprentissage de la deuxième intervention, les formes des personnes du pluriel. Et même de prendre le temps de familiariser les apprenants avec la consonne centrale ou axiale du verbe, qui sera [s] dans « dansons », [z] dans « osons », [ʃ] dans « marchons », [tr] dans « rentrons », [ʉ] dans « tuons », et [H] dans « créons ». La connaissance de la consonne centrale s'imposera comme fort utile pour la suite de l'initiation à la conjugaison du verbe français.

L'analyse de contenu qui précède et qui est celle de la deuxième intervention faisait apparaître, soulignait, le caractère étonnant et fort original des données à présenter aux apprenants. L'analyse méthodologique qu'il faut maintenant mener aura beaucoup d'enseignement à tirer du caractère d'originalité de ces données d'approche raisonnée.

3.2.2 Analyse méthodologique

L'analyse méthodologique ne saurait pas ne pas d'abord revenir sur le neuvième principe, tout fraîchement édicté pour compléter les huit principes de Lefebvre et Couture.

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.

En effet, l'enseignement proposé ramène à une forme orale unique [ʃɑ̃] la conjugaison des formes des personnes du singulier, ainsi que de la forme de troisième personne du pluriel des verbes de la conjugaison dominante. La lecture des dites formes est donc d'abord et avant tout orale; une lecture pénétrante de l'écrit s'y colle. Il y a là un abord nouveau d'initiation à la conjugaison du verbe français, un abord qui donne une place prépondérante à l'aspect oral, à la compréhension de la constitution orale des formes en question. L'écrit, pour sa part, se voit interpréter pour ce qu'il permet de porter et de faire voir de cet aspect oral. Le neuvième principe trouve dans ce matériel grammatical une confirmation de premier ordre.

Ainsi que le montre le document didactique élaboré par le professeur Roy, l'analyse qui mène à la compréhension du système des formes en -e/-es/-e/-ent repose sur la présentation et l'utilisation de deux données fort précises, celle des valeurs phonologiques du « e » dit muet (ou e central) et celle de l'identification d'une consonne axiale ou centrale dans les formes verbales. Pareil recours fait ressurgir le sixième principe de Lefebvre.

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.

Les données touchant au « e » central et surtout à la consonne axiale ne font pas partie des données se retrouvant habituellement dans les grammaires scolaires. Des premières, sur le « e » central, il n'est pas fait un grand usage, ni surtout un usage de l'ordre qui en est fait en grammaire logique et raisonnée; dans cette dernière, les trois valeurs phonologiques du e central sont reconnues et servent à une analyse précise. L'élaboration de données grammaticales d'approche raisonnée fait ici appel, hors de tout doute, à des outils d'analyse soit peu utilisés, soit utilisés de nouvelles façons. Le sixième principe reconnaît précisément et justement ces façons différentes de mener l'analyse d'élaboration et l'enseignement-apprentissage des données de la grammaire logique et raisonnée.

Plusieurs autres principes pourraient être relevés comme s'appliquant à l'élaboration du contenu de la deuxième intervention. Ainsi l'évolution historique en simplification pourrait être rapportée au quatrième principe de Lefebvre sur la vie de la langue, le recours à la linguistique au septième principe. Et le premier principe s'impose partout par ses exigences de « données simples, claires et nettes ». Pour ne pas prolonger cette analyse épistémologique toutefois, il ne sera fait référence en dernier lieu qu'au dixième principe, fraîchement édicté.

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.

Les trois secrets confiés aux apprenants aiguisaient et concentraient l'attention des apprenants dès la première intervention, sur les points majeurs des données à

maîtriser. Le procédé didactique des secrets à maîtriser prête à généralisation dans l'acquisition des données de la deuxième intervention. En effet, « la langue nous parle » par la construction des finales (1^{er} secret), le s est le symbole, le signe tout à fait régulier de la surcharge présente dans le système (2^e secret), et la forme de première personne porte une désinence plus mystérieuse que jamais (3^e secret), révélant le phénomène de simplification affectant quatre des formes du présent de l'indicatif des verbes de la conjugaison dominante. Le dixième principe reçoit donc une confirmation forte et nette : une didactique appropriée constitue un outil indispensable dans l'enseignement et l'apprentissage des données de la grammaire logique et raisonnée.

L'analyse méthodologique revenant sur l'analyse de contenu du matériel proposé pour la deuxième intervention a confirmé l'importance et le bien-fondé des principes six, neuf et dix, spécifiquement. Elle a laissé entrevoir qu'il aurait été possible de relever des applications des principes un, quatre et sept.

Le tout rejoignant l'analyse méthodologique précédente et pouvant s'illustrer ainsi :

	Principe 1	Principe 4	Principe 6	Principe 7	Principe 9	Principe 10
1 ^{re} intervention	X			X	X	X
2 ^e intervention	•	•	X	•	X	X
Portée majeure : X				Mention : •		

Il faut maintenant voir ce que peuvent révéler des analyses du matériel proposé dans la troisième intervention portant sur l'enseignement-apprentissage de la conjugaison du verbe français.

3.3 Troisième intervention : les formes verbales en –s/–s/–t du présent de l’indicatif des verbes de la conjugaison mixte.

3.3.1 Analyse de contenu

L’analyse de contenu proposée pour une troisième intervention sur la conjugaison du verbe français par le professeur Roy et l’Équipe FRAMÉE peut se réduire à trois points majeurs. Le premier point traitera inévitablement des finales en –s/–s/–t des formes des personnes du singulier du présent de l’indicatif. Les apprenants ont à comprendre comment le système découvert en première intervention dans les formes *va/vas/vais* et *a/as/ai*, et se retrouvant sous le paradigme –e/–es/–e/–ent pour les verbes de la conjugaison dominante se retrouvent également sous les finales en –s/–s/–t des verbes qui seront dits appartenir à la conjugaison mixte.

Les apprenants se servant des secrets qui leur sont maintenant familiers amorceront leur réflexion à l’aide des premier et deuxième secrets, pour poser que la troisième personne se donne comme symbole un « t » et que la deuxième personne signale toujours par son « s » final une forme en surcharge. La reprise d’une finale en « s » pour la première personne n’étonnera que peu, le troisième secret laissant prévoir une forme mystérieuse à interpréter, comme avait dû être interprétée la finale en –e des verbes de la conjugaison dominante.

Les apprenants auront peut-être retenu de la seconde intervention que la forme de première personne n’est pas étymologique et concluront justement que ce « s » est d’emprunt à la deuxième personne. Et que donc la surcharge sous ces finales muettes en

–t/–s/–s, se transporte sur la voyelle précédente, comme elle se transportait sur la consonne précédente pour les verbes de la conjugaison dominante. Ainsi, le verbe « vivre » adoptera une prononciation qui pourrait se représenter de la façon suivante, quelque peu simplifiée, mais facilitante pour la compréhension de jeunes apprenants :

je	viii (s),
tu	vii (s),
il	vi (t).

Les apprenants auront au vrai peut-être quelque difficulté à accepter qu'existe véritablement un mouvement de surcharge : le maître habile et connaissant arrivera à les convaincre par le jeu des liaisons, possiblement. À toutes fins pratiques, il se rabattra sur le phénomène de simplification, le plus important en l'affaire. Les trois formes sont réduites à la même forme [vi] comme le verbe « chanter » ne présentait plus qu'une forme [ʃɑ̃t].

Le deuxième point majeur de la troisième intervention concerne les formes du pluriel et d'abord la forme de troisième personne du pluriel en « –ent », forme qui s'écrit « vivent » et qui ne se réduit pas à l'oral au simple [vi] des formes du singulier, mais conserve la consonne centrale dans sa forme [viv]. Ici, le maître devra faire découvrir à ses apprenants que la construction est celle de la conjugaison dominante. Et pour ce faire, il devra établir les rapports qu'entretiennent les formes du présent de l'indicatif – et la troisième personne du singulier particulièrement – avec la forme du présent du mode infinitif.

C'est ainsi qu'en retirant à [ʃɑ̃te] (« chanter ») sa finale en [e], on obtient la forme [ʃɑ̃t], forme première de troisième personne, et les trois autres formes [ʃɑ̃t] du

présent de l'indicatif. Les formes des deux autres personnes du pluriel s'obtiennent en ajoutant à ce radical « universel » ou généralisé les finales en « ons » et en « ez ». C'est là le traitement commun des verbes de la conjugaison dominante.

Les verbes de la conjugaison mixte se construisent autrement. Si on retire à la forme de l'infinitif sa finale, on obtient un radical à consonne finale, comme pour les verbes de la conjugaison dominante. Ainsi, en retirant à « vivre », sa finale en « re », on obtient un radical « viv- », lequel sert à construire les trois formes des personnes du pluriel « vivons », « vivez » et « vivent ». Il importe que les apprenants prennent nettement conscience qu'il n'y a pas là un traitement exceptionnel (comme le laisse souvent entendre les grammaires usuelles), mais bien un traitement de conjugaison dominante. L'observation est de taille.

Le radical des formes des personnes du singulier en -s/-s/-t s'obtient autrement. Après avoir retiré à la forme de l'infinitif sa finale, on doit lui retirer sa consonne centrale pour obtenir le radical court servant à la construction des formes des personnes du singulier du présent de l'indicatif. Ainsi, après avoir retiré à « vivre » sa finale « re », on lui retirera de plus sa consonne centrale, pour obtenir le radical court « vi- », radical – et même forme totale – des personnes du singulier. Le même traitement donnera pour « suivre », les radicaux long « suiv- » et court « sui- »; pour « partir », « part- » et « par »; pour « mentir », « ment- » et « men- ».

Il est fort intéressant de constater la généralisation de traitement dans des verbes comme « battre » et « mettre ». En retirant à « battre » sa finale « -re », on obtient le radical long « batt- », qui sert à construire « batt-ons », « batt-ez » et « batt-ent »; en

retirant le « t » précédant, à titre de consonne centrale, on obtient le radical court « bat », lequel sert à construire « bat-s », « bat-s » et « bat », formes dans lesquelles la présence d'un « t » pouvait étonner. Il n'y a plus de justification à étonnement, le traitement est régulier.

Même la conjugaison d'un verbe comme « bouillir » pourra se voir expliquée. Le radical long en sera « bouill- », servant à construire les formes des personnes du pluriel. En retirant à ce radical long, sa consonne centrale [j], écrite « -ill- », on obtient le radical court « bou- ». Aucun mystère : un traitement régulier !

Le professeur Roy, dans un article en préparation et dans un tiré à part déjà disponible, a établi la liste des verbes se construisant ainsi sous le titre de « Sixième ensemble » (voir à la page suivante). Au total, une cinquantaine de verbes, les composés inclus, connaissent ce type de traitement de base. Ils sont considérés en grammaire logique et raisonnée comme les modèles de base de la conjugaison mixte. Même les verbes « rompre » et « vêtir » en font partie, les formes de ces deux verbes s'expliquant par des exigences de simple orthographe s'ajoutant aux règles générales présidant à la construction des verbes appartenant à ce sixième ensemble. Encore là, tout s'explique !

Le troisième point majeur du contenu de la troisième intervention proposée pour une initiation d'approche raisonnée à la conjugaison du verbe français touche à l'appellation de « conjugaison mixte ». Il y a dans ce choix conceptuel une immense avancée théorique. Il est affirmé concrètement qu'il y a en français deux conjugaisons, une conjugaison dominante et une conjugaison mixte. Le pas est de géant. Enfin, une classification qui a des fondements !

Sixième ensemble : type vivre/vivons/vis					
vi V – re	>	vi V – ons	>	vi – s	
par T – ir	>	par T – ons	>	par – s	
dor M – ir	>	dor M – ons	>	dor – s	
bou ILL – ir	>	bou ILL – ons	>	bou – s	
Aussi:					
suivre		sentir			
survivre		servir			
mentir		sortir			
se repentir					
Cas :					
cou R – ir	>	cou R – ons	>	cou R – s	
De même :					
bat T – re	>	bat T – ons	>	ba T – s	
met T – re	>	met T – ons	>	me T – s	
Aussi, leurs composés:					
combattre		admettre		permettre	
abattre		commettre		promettre	
débattre		compromettre		remettre	
rabattre		démettre		transmettre	
		émettre		soumettre	
		omettre			
Cas de traitement orthographique :					
rom P – re	>	rom P – ons	>	rom P – s	
				(rom P t)	
vê T – ir	>	vê T – ons	>	vê T – s	

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

La conjugaison mixte est donc une conjugaison dominante pour une part, les verbes de la conjugaison mixte utilisant donc les règles de construction de la conjugaison dominante pour la plupart de leurs formes; et elle est de conjugaison « autre » ou « particulière » d'autre part, utilisant pour d'autres formes des règles de constructions différentes liées au recours à un radical court. Les deux conjugaisons peuvent prendre comme modèles les verbes « chanter » et « vivre ». Pour la première

fois, tout probablement, une grammaire établit des règles nettes pour la conjugaison des verbes français.

Tels sont les trois points majeurs résumant le contenu proposé dans la troisième intervention d'initiation en approche raisonnée à la conjugaison du verbe français. Ces points touchent donc au paradigme en *-s/-s/-t*, à la distribution des formes, en formes à radical long et formes à radical court, et finalement à la reconnaissance d'une conjugaison mixte, en parallèle à une conjugaison dominante.

3.3.2 Analyse méthodologique

L'analyse de contenu de la troisième intervention terminée, il faut passer à l'analyse méthodologique – tâche essentielle de ce mémoire – du contenu en question. Bien qu'il y ait forcément quelque subjectivité dans la conduite de l'analyse méthodologique, l'essentiel est d'arriver à identifier les principes ayant manifestement guidé la tâche d'élaboration des données de ce contenu. Si ces principes sont justement identifiés, l'analyse méthodologique devrait atteindre au degré de qualité recherché, quelque subjective que puisse demeurer la démarche d'analyse.

La caractéristique majeure du contenu de la troisième intervention est liée – pour nous, du moins – à la distribution des verbes en deux conjugaisons, l'une dominante, l'autre mixte. Dans leur *Grammaire de base*, Chartrand et Simard (2000) rangent les verbes en deux conjugaisons, l'une comprenant les verbes en *-er*, l'autre comprenant « tous les autres verbes (sic) ». Dans la *Grammaire jeunesse*, Laporte et Rochon (2004) rangent les verbes en « réguliers » et « irréguliers ». Le classement en

deux conjugaisons « étaient dans l'air », on le voit, même si lesdits classements n'avaient rien de net et de fondé.

Mais un pas de géant est fait par la grammaire logique et raisonnée qui pose en regard de la « conjugaison dominante » une « conjugaison mixte », et qui, surtout, identifie les caractéristiques de cette conjugaison mixte. Ces caractéristiques sont de construire un certain nombre des formes de ces verbes à la manière de la conjugaison dominante, à l'aide d'un radical long (la forme de l'infinitif, moins la finale) et de construire un certain nombre d'autres formes, à l'aide d'un radical court (le radical long diminué de la consonne centrale). Il y a bien deux conjugaisons, mais ces conjugaisons sont nettement définies dans leurs fondements. Le pas est énorme.

Cette avancée théorique majeure de la grammaire logique et raisonnée répond aux exigences des premier et sixième principes de Lefebvre. Le premier principe exige des données « simples, claires et nettes ». Les données sont simples, « sans complexité excessive » : les verbes se rangent en deux conjugaisons, l'une dominante, l'autre mixte. Les données sont également claires et nettes, c'est-à-dire « aisées à comprendre et satisfaisantes pour un esprit logique » : certaines formes des verbes relevant de la conjugaison mixte utilisent pour leur construction un radical court, les autres formes des mêmes verbes s'en tenant pour leur construction à l'usage d'un radical long, à l'instar des verbes de la conjugaison dominante. Le plus important principe est donc satisfait.

Il est aussi satisfait au sixième principe, il importe de le souligner, même si le rapport est plus difficile à établir.

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.

L'outil d'interprétation en question, permettant l'identification de deux conjugaisons, dominante et mixte, est évidemment la consonne « axiale » de Gustave Guillaume, consonne dite plus simplement « centrale » en grammaire logique et raisonnée. La présence constante de cette consonne centrale, c'est-à-dire dans toutes les formes verbales de toutes les personnes, de tous les temps et de tous les modes, identifie et classe un verbe de la conjugaison dominante. La consonne centrale est-elle retirée pour livrer un radical court, le verbe appartient à la conjugaison mixte.

Il y a lieu de pousser un peu plus loin la réflexion sur ce traitement de la consonne centrale. La grammaire logique et raisonnée parvient, en soulignant le rapport des formes du présent de l'indicatif avec la forme de l'infinitif présent, à mettre à la disposition des apprenants, comme de tout parlant ou scripteur français, une méthode, une logique permettant d'établir nettement – mathématiquement, serait-on porté à dire – ce que doit être la forme verbale recherchée. Ainsi en retranchant au verbe « mettre » sa finale en « -re » et sa consonne centrale « t », j'obtiens le radical court « met », lequel permet de former « je met-s », « tu met-s », « il met ». Le radical long, conservant sa consonne centrale permet de former « nous mettons », « vous mettez », « ils mettent ». Le scripteur n'est plus acculé aux affres d'une pénible et vacillante mémorisation : le procédé de construction se comprend et se maîtrise, mais surtout se logifie. On est ramené par là au premier principe avec ses exigences de nette logique.

En illustration, le procédé est ceci :

mett re = mett –ons	batt re = batt –ons
met tre = met –s	bat tre = bat –s

Cette caractéristique majeure de logique établie autour de l'identification de deux conjugaisons bien nettes, il apparaît que le matériel de la troisième intervention fait une bonne place à la notion de système, notion mise en relief dans la version nouvelle du 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 matériel de la troisième intervention s'attache à montrer que les finales en –s/–s/–t recouvrent une organisation semblable à celle que recouvraient les finales en –e/–es/–e et qu'avaient révélé les formes va/vas/vais et a/as/ai. Le système est toujours – et régulièrement – présent. Le retour et l'utilisation de cette notion d'organisation constante, en système, du matériel langagier est une des lignes de force de la grammaire logique et raisonnée, la rattachant aux préoccupations de la linguistique structurale. Il importait de bien souligner le respect de ce principe comme caractéristique majeure des données de la troisième intervention.

Une troisième et dernière caractéristique du matériel de la troisième intervention mérite d'être soulignée, pour son caractère distinctif entre autres. Cette caractéristique fait appel au troisième principe de Lefebvre.

Troisième principe :

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

Ladite caractéristique, à rapporter à ce troisième principe, est celle, pour la grammaire logique et raisonnée, d'avoir produit une méthode d'utilisation des outils grammaticaux qui permette d'expliquer la conjugaison, et surtout la construction, des formes des verbes « bouillir », « battre » et « mettre », mais encore des verbes « vêtir » et « rompre ». Les premiers s'expliquent (ce fut fait plus haut) par le traitement à accorder à la consonne centrale; les deux derniers s'expliquent très simplement par des exigences orthographiques, le « t » de « vêtir » permettant de rendre le son [ɛ] de la voyelle, et le « p » de « rompre » justifiant la conservation du « m » à des fins d'apparement à la famille de mots. Les apprenants ont besoin de voir la grammaire logique et raisonnée satisfaire leurs questionnements. Et la grammaire logique et raisonnée doit s'imposer de satisfaire à ces attentes. Sur un plan plus théorique, en expliquant tous les emplois, la grammaire logique et raisonnée fait la preuve de la qualité des analyses qu'elle a produites. Gustave Guillaume lui-même voyait dans cette capacité explicative la preuve de qualité des résultats d'analyse obtenus.

Il y aurait bien d'autres principes relatifs à l'élaboration de données d'approche raisonnée à relier à cette troisième intervention. Mais en référant au sixième principe relié au caractère logique du choix fondé de deux conjugaisons, au septième principe

relié au recours continué à la notion de système, ainsi qu'au troisième principe relié à la qualité explicative des outils grammaticaux retenus, il semble que l'essentiel et le plus apparent a été couvert.

3.4 Conclusion

Ainsi se termine ce chapitre trois. Sur la base d'analyses du contenu de chacune des trois premières interventions d'initiation à la conjugaison du verbe français proposées par le professeur Roy et l'Équipe FRAMÉE, il a été mené des analyses méthodologiques visant à établir quels principes doivent respecter les données d'une grammaire logique et raisonnée. Il convient, pour des fins de clarté, d'en dresser un tableau.

	1 ^{re} intervention	2 ^e intervention	3 ^e intervention
Premier principe	X	•	X
Deuxième principe			
Troisième principe			X
Quatrième principe		•	
Cinquième principe			
Sixième principe		X	X
Septième principe	X	•	X
Huitième principe			
Neuvième principe	X	X	
Dixième principe	X	X	
Portée majeure : X		Mention : •	

Le chapitre quatre ajoutera à ces analyses en examinant, dans le reste du matériel d'initiation à la conjugaison du verbe français, les données que propose la grammaire logique et raisonnée.

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.

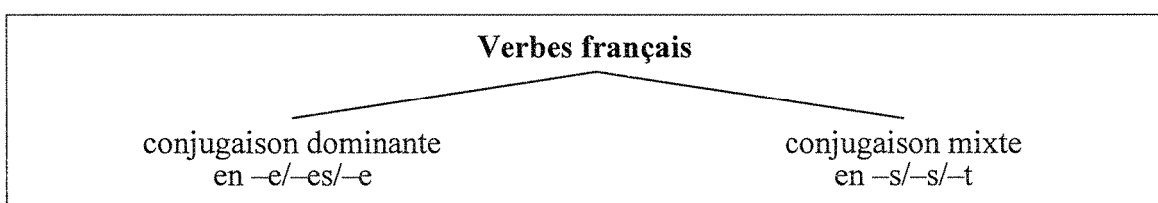
Ainsi qu'il a été fait dans le chapitre trois, il sera présenté, pour chacune des interventions, une analyse préliminaire de contenu, puis une analyse méthodologique, cette dernière fournissant les matériaux relatifs à l'objet de recherche. Objet de recherche qui est – encore une fois – de préciser les 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 :

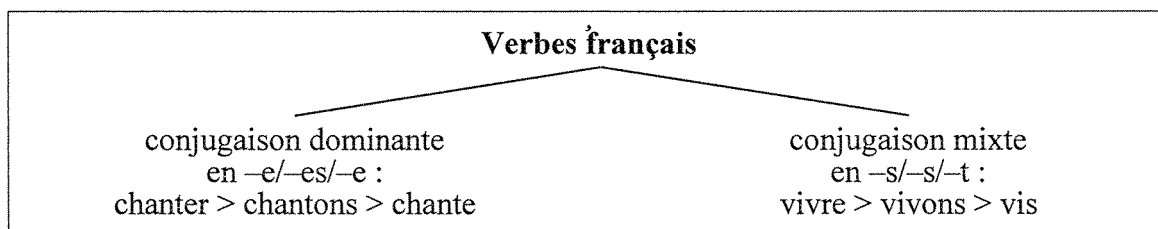
lever > levons > lève
et savoir > savons > sais

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
<p>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</p> <p>Cas : je T – er > je T – ons > je TT – e appe L – er > appe L – ons > appe LL – e</p> <p>Le <i>Conseil supérieur de la langue française</i> 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 orthographes. Les cas de diminutifs, par exemple, s'explique plutôt aisément :</p> <p style="text-align: center;">feuille > feuillet > feuillette.</p> <p>Il en va de même pour la dérivation :</p> <p style="text-align: center;">appel > appelle jet > jette monceau > moncelle morceau > morcelle nouveau > renouvelle étiquette > étiquette</p>

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
<p>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</p> <p>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</p> <p>Aussi : tenir</p>

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 :

Verbes français	
conjugaison dominante en -e/-es/-e : chanter > chantons > chante	conjugaison mixte en -s/-s/-t : vivre > vivons > vis
... avec accident de voyelle faible / voyelle forte : lever > levons > lève céder > cédon > cède	

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.

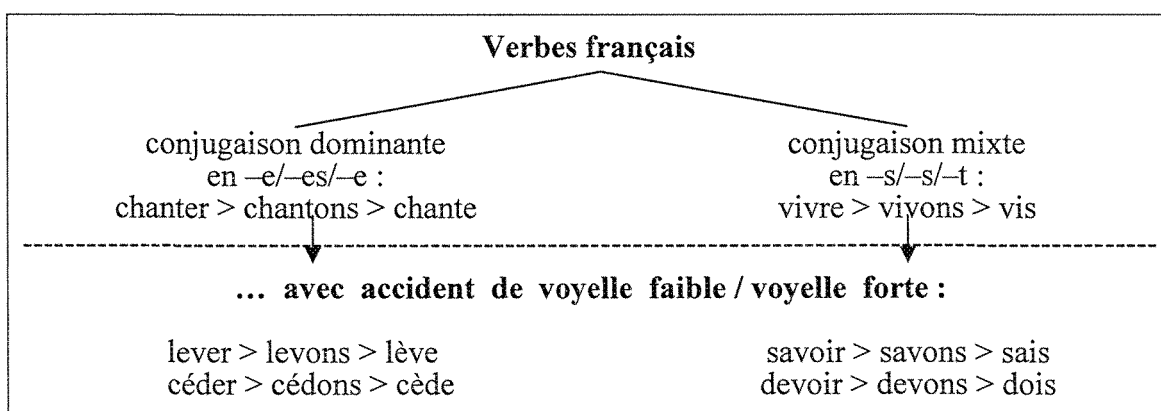
Le fascicule FRAMÉE n° 20 sur *La conjugaison d'approche raisonnée du verbe français (deuxième partie)* (en préparation) présente des propositions d'intervention didactique pour l'initiation à la conjugaison de tous ces verbes. Sans entrer dans le détail, il se dégage de l'ensemble des propositions didactiques 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 > sais

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 ^e 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.

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

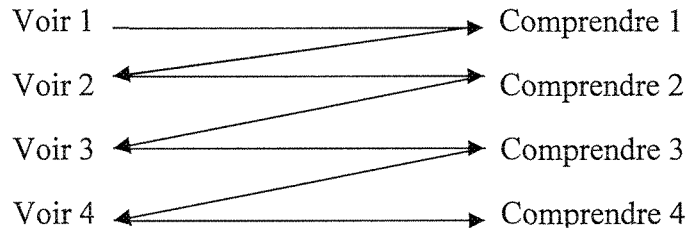
Tiré de: Roy, Raymond Claude (en préparation), *Essai de classification des verbes du français*, Fascicule 22, Groupe FRAMÉE, Université du Québec à Chicoutimi.

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 « vains » n'a rien d'une consonne centrale « vestigiale », comme le « n » de « crains ». Et que la forme du singulier « vains » ne développera pas, comme pour

$$\begin{array}{ccccc} \text{crai} & \sim & \text{n} & \sim & \text{s} \\ & & \downarrow & & \\ \text{crai} & \sim & \text{gn} & \sim & \text{ons} \end{array}$$

des formes :

$$\begin{array}{ccccc} \text{vai} & \sim & \text{n} & \sim & \text{cs} \\ & & \downarrow & & \\ \text{vai} & \sim & \text{gn} & \sim & \text{ons} \end{array}$$

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 :

$$\begin{array}{ccccc} \text{vain} & \sim & \text{c} & \sim & \text{s} \\ & & \updownarrow & & \\ \text{vain} & \sim & \text{qu} & \sim & \text{ons} \end{array}$$

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 » :

ren	} D {	s
	↑	
ren	} D {	ons

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

Pour « prendre » :

pren	{	D	}	s
	{	↑	}	
pre	{	N	}	ons

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 :

	Principe 3	Principe 6	Principe 7	Principe 10
5 ^e 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.

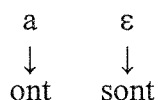
Les apprenants auront identifié celles des formes qui ne ressemblent en rien aux formes actuelles des verbes. C'est le cas de « suis », « sommes » et « êtes » : il faut identifier ces formes comme très, très anciennes ou « proto-archaïques ». (Penser à « prototype » ! Et donc, premier parmi les archaïques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

	Principe 8	Principe 9	Principe 11
6 ^e 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.

Chapitre V

Un essai d'ordonnement

Les analyses méthodologiques des deux chapitres précédents ont porté leurs fruits. Nombre des principes proposés par Lefebvre (2000) et Couture (2000) ont reçu confirmation, le septième principe ayant été remanié afin de mieux faire voir la place et le rôle de la linguistique structurale et l'intérêt et l'utilité qu'il y a à présenter les contenus dans leurs aspects de système, lorsque possible. De plus, trois nouveaux principes ont été produits, leur à-propos ayant été abondamment affirmé et réaffirmé dans les analyses méthodologiques. Ce total de onze principes se présente ainsi :

Principes d'élaboration de contenus de grammaire raisonnée

Premier principe :

Des analyses grammaticales d'orientation raisonnée se doivent de produire des données présentant ces qualités primordiales d'être simples, claires et nettes, c'est-à-dire sans complexité excessive, aisées à comprendre et satisfaisantes pour un esprit logique.

Deuxième principe :

Des analyses grammaticales d'orientation raisonnée se doivent de pratiquer une logique proprement grammaticale, c'est-à-dire puisant aux données usuelles les rapports logiques susceptibles d'offrir les justifications recherchées.

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.

Quatrième principe :

Des analyses grammaticales d'orientation raisonnée se doivent de prendre en compte, par l'identification du mécanisme organisateur de leurs données, la vie de la langue, se doivent de permettre ainsi l'interprétation des variations et les choix hésitants de l'usage.

Cinquième principe :

Des analyses grammaticales d'orientation raisonnée ne peuvent faire abstraction des acquis de la grammaire traditionnelle, acquis qu'elle gagne à utiliser avec discernement.

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.

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.

Huitième principe :

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

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.

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.

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.

S'il se terminait ici, ce mémoire aurait atteint à l'essentiel de ses objectifs, soit de procéder à l'examen des principes devant guider les efforts d'élaboration de

données théoriques et didactiques de grammaire logique et raisonnée. Il est toutefois possible de faire plus. Il est possible en effet d'évaluer en plus grande profondeur la teneur, le rôle et la portée de chacun des principes, afin d'offrir aux chercheurs didacticiens un meilleur outil méthodologique d'ensemble. C'est donc à un effort d'interprétation final qu'il est décidé de procéder dans ce dernier et cinquième chapitre, dans l'espoir d'ajouter quelque élément de qualité à la présentation des principes d'élaboration retenus. Pour ce faire, il sera possible de recourir à la synthèse des principes amorcés dans les tableaux des chapitres trois et quatre, synthèse prenant l'allure d'un tableau récapitulatif ci-dessous :

**Tableau présentant un inventaire de tous les principes retenus
lors des analyses méthodologiques effectuées**

	3.1	3.2	3.3	4.1	4.2	4.3
1	x		x			
2						
3			x		x	
4						
5						
6		x	x		x	
7	x		x	x		x
8						
9	x	x		x		x
10	x	x				
11				x		x

Ledit tableau ne peut toutefois pas par lui-même permettre quelque évaluation que ce soit **de la teneur, du rôle et de la portée des principes avancés.** Cette tâche exige une visée supplémentaire, une visée d'enrichissement. Seule une réflexion approfondie est de nature à livrer pareil fruit.

Cette visée d'approfondissement pourrait tenir à un objectif de fournir au chercheur-élaborateur un meilleur guide-outil pour la conduite de ses efforts. À ce stade-ci de la recherche, il est offert au chercheur-élaborateur une liste de principes sans ordonnancement autre que celui du moment de leur saisie par Lefebvre, par Couture ou par nous. Il semble qu'un effort d'ordonnancement pourrait permettre de mettre un meilleur outil entre les mains du chercheur préoccupé d'élaboration de données grammaticales d'approche raisonnée.

L'ordonnancement à produire pourrait tenter de suivre le chercheur-élaborateur dans sa démarche de recherche. C'est ainsi qu'il pourrait y avoir le plus grand intérêt à chercher à identifier ceux des principes qui s'imposent en début du travail de recherche, et par la suite ceux des principes accompagnant le travail de recherche, et finalement ceux qui définissent les résultats à atteindre en fin de travail de recherche. Ce serait là un ordonnancement tout simple, mais qui pourrait guider fort utilement le chercheur dans les réflexions stratégiques qui guident ses efforts, en lui faisant mieux voir la teneur, le rôle et la portée des principes dont il lui est proposé d'inspirer sa démarche de recherche. Or le tout premier principe à poser, celui qui définit le point de départ du travail de recherche-élaboration en grammaire, est sans conteste et hors de tout doute le principe venant en cinquième rang chez Lefebvre :

Cinquième principe :

Des analyses grammaticales d'orientation raisonnée ne peuvent faire abstraction des acquis de la grammaire traditionnelle, acquis qu'elle gagne à utiliser avec discernement.

Le chercheur n'est-il pas redevable à la grammaire traditionnelle d'un ensemble de connaissances et de données de base constituant l'héritage de la réflexion poursuivie

avec constance sur plus de deux millénaires? Même le chercheur qui souhaiterait écarter de ses travaux cet héritage n'y arriverait pas, ne serait-ce que par ses efforts à s'en écarter.

Notre démarche, celle pratiquée par les tenants de la grammaire logique et raisonnée, accorde sans hésiter la plus grande place à la grammaire traditionnelle, lui reconnaît d'offrir une somme de savoir considérable et admirable. D'ailleurs, les deux premières parties du chapitre deux ne convenaient-elles pas de la valeur et de la place des données de cette source en en dressant le portrait d'ensemble? Le rapide inventaire qui était fait dans ce chapitre deux des données traditionnelles classiques, de celles des ouvrages scolaires et des traités spécialisés relevait avec justesse l'ensemble des savoirs dits alors *communément disponibles*. Que lesdites données soient ou conservées, ou affinées, ou modifiées, ou même écartées, elles demeurent le point de départ de la recherche.

Il pourrait paraître étrange et anormal de ne retrouver nulle part de référence, dans le tableau récapitulatif (p.111) des analyses méthodologiques, à ce cinquième principe. L'observation est heureuse et mérite considération. Elle oblige à revenir sur la démarche d'analyse méthodologique pour en éclairer les fondements et la justification.

Déjà Lefebvre (2000), et à sa suite Couture (2000), tiraient de l'examen de données de grammaire logique et raisonnée reconnues comme des données de qualité, la teneur des principes qu'ils proposaient comme ayant guidé, *dans les faits*, la démarche d'élaboration qui avait livré les données examinées. Il n'a pas été fait autrement dans les travaux de recherche de ce mémoire. Il a été procédé à l'examen minutieux des données

produites en grammaire logique et raisonnée par une équipe de recherche sur le thème de la conjugaison de verbe français. Puis sur la base de ces analyses de contenu, il a été tenté d'identifier les stratégies d'élaboration les plus visibles, celles qui s'imposaient à l'évidence.

Il n'a à aucun moment été tenté de procéder à une étude cherchant à déterminer si chacun des principes avait occupé une place dans la démarche d'élaboration. L'analyse méthodologique recherchait, encore une fois, les évidences, sur cette idée de base, héritée de Lefebvre et Couture, que les contenus de grammaire logique et raisonnée ont chacun une teneur propre, une saveur qui les distingue, et qui, poussant les développements dans une voie plutôt que dans une autre, recourent un peu plus à tel fondement d'analyse et un peu moins à tel autre.

Afin d'être bien net, il peut être utile de référer à la règle de seule écriture (Roy, 1997). Ladite règle joue un rôle essentiel dans l'accord en nombre des noms propres (Bussièrès, 1996), un rôle essentiel aussi dans l'orthographe d'accord des numéraux « vingt » et « cent » (Roy, 1996), un rôle essentiel dans la curieuse orthographe d'un « mange » impératif (Roy, 1994), un rôle essentiel dans les orthographe particulières des formes verbales du type « répons », « prends », « vaincs » et « mouds » (Couture, 2000), mais un rôle de second plan dans une théorie de la phrase ou une étude de la règle d'accord du mot tout dans un « toute assoiffée » (Carrière, 2002).

Telle était l'idée fondant les analyses méthodologiques, celle de retrouver et d'identifier les principes d'élaboration « crevant l'écran », ceux s'imposant avec la plus grande évidence. La démarche d'analyse méthodologique posait ce faisant qu'une seule identification majeure pouvait imposer un principe comme valable et méritant d'être

retenu, mais posait également en sous-entendu que nombre de principes pouvaient avoir participé au travail d'élaboration à des degrés divers.

Tel est le cas du principe de cinquième rang de Lefebvre, principe référant à la place à accorder aux données de la grammaire traditionnelle : ces données vont comme de soi, s'imposent régulièrement comme point de départ, mais ne se manifestent nettement que dans des contenus grammaticaux précis. Lefebvre (2000) en avait aperçu le rôle majeur dans l'essai de Bussières (1996) sur la règle d'accord en nombre des noms propres, pour l'analyse de laquelle la grammaire traditionnelle présente un inventaire complet, exhaustif même, des cas d'accord et de refus d'accord, inventaire qui s'était révélé précieux et indispensable à la conduite des analyses. Il serait encore possible de relever le rôle majeur des données de grammaire traditionnelle dans une étude comme celle de Carrière (2002) sur la règle d'accord de l'adjectif qualificatif « tout » dans un « toute assoiffée », étude dans laquelle il est montré la justesse des identifications de nature du mot « tout » comme adjectif qualificatif et comme adjectif indéfini dans la grammaire traditionnelle, mais les égarements de la même grammaire traditionnelle dans certains emplois du mot « tout » comme adverbe et adjectif qualificatif.

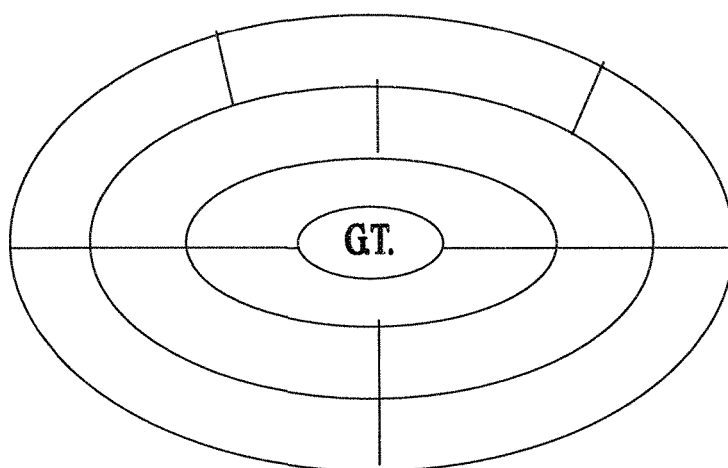
Encore une fois, dans d'autres contenus, les données de la grammaire traditionnelle servent de point de départ, sans se laisser voir nettement. C'est le cas pour les contenus relatifs à la conjugaison du verbe français. Ce dont atteste le fait qu'en aucune occasion l'analyse méthodologique n'a relevé d'application de ce principe de cinquième rang de Lefebvre (2000). Les propos qui précèdent sur la teneur des analyses méthodologiques qui ont été menées prennent une grande importance en ce début de chapitre cinq : ils définissent l'usage à faire du tableau récapitulatif des analyses

méthodologiques. Comme de permettre de comprendre que le principe de Lefebvre sur la place de la grammaire traditionnelle peut ne pas avoir été relevé dans le tableau récapitulatif et s'imposer pourtant à titre de premier principe de nouveau rang.

Premier principe de nouveau rang :

Des analyses grammaticales d'orientation raisonnée ne peuvent faire abstraction des acquis de la grammaire traditionnelle, acquis qu'elle gagne à utiliser avec discernement.

Pour concrétiser davantage et plus clairement ce choix, une représentation schématique est proposée. Cette représentation schématique pose comme point de départ à la démarche d'élaboration de données de grammaire logique et raisonnée le recours aux données de la grammaire traditionnelle (G.T.), à utiliser avec discernement.



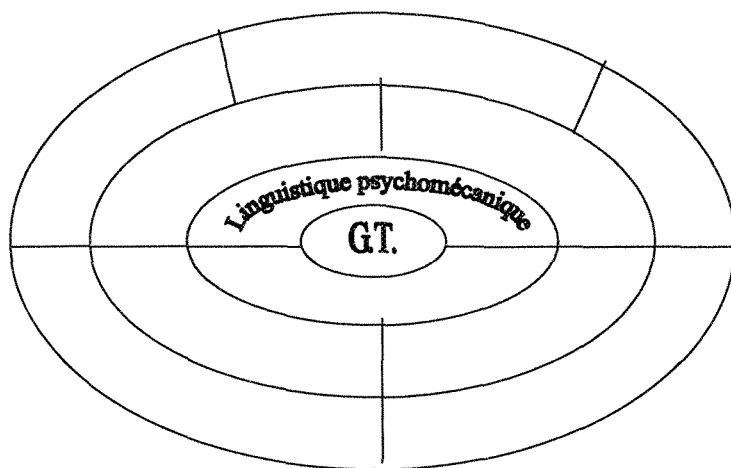
Le principe à identifier comme s'imposant à titre de second principe de nouveau rang et comme complément au début du travail de recherche est clairement identifié au chapitre deux. Chapitre dans lequel il est posé que la linguistique psychomécanique et les études menées dans la même veine constituent une source majeure d'inspiration des travaux d'élaboration, les travaux d'élaboration puisant à ces sources soit des données nouvelles, soit des pistes d'idées à explorer.

D'ailleurs le tableau récapitulatif (p.111) laisse voir que les données grammaticales élaborées sur la conjugaison du verbe français par l'équipe de recherche ont puisé de façon majeure à quatre reprises, pour quatre contenus donc, à la linguistique psychomécanique et aux études menées dans la même veine. Ledit principe s'impose donc à titre de second principe de nouveau rang :

Second principe de nouveau rang :

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.

Pour concrétiser, toujours, ce nouvel ordonnancement, la représentation schématique suivante est proposée :



Un troisième principe s'impose à son tour à titre de principe présent en départ de travail d'élaboration. Ledit principe ne manque pas d'originalité, portant lui-même sur les caractéristiques d'originalité des outils grammaticaux auxquels peut mener le travail d'élaboration en grammaire logique et raisonnée. Lefebvre(2000) avait identifié ce principe dans les analyses qu'elle avait menées sur le mémoire de Bussièrès (1996)

portant sur la règle d'accord en nombre des noms propres. Dans son étude, Bussières justifie l'accord de pluriel sans « s » par les concepts de « totalement diff rent » et de « exactement pareil », et l'alternance d'accord sans « s », puis avec « s », par le recours à un procédé de dérogation/contre-dérogation. Sans recours à ces outils d'interprétation, la règle d'accord en nombre des noms propres resterait un mystère. Le sixième principe de Lefebvre affirme que la grammaire logique et raisonnée doit et devra obligatoirement recourir à de tels outils, si différents qu'ils soient des moyens explicatifs habituels.

Le tableau récapitulatif (p.111) des analyses des chapitres trois et quatre montre que les analyses méthodologiques ont identifié à trois reprises un recours à des outils nouveaux. De fait, l'outil nouveau d'interprétation des règles de conjugaison du verbe est le recours à la consonne centrale, la consonne axiale de Gustave Guillaume. La grammaire logique et raisonnée fonde sur la connaissance du concept et de la réalité d'une consonne centrale la quasi-entièreté des règles de la conjugaison du verbe. L'élève se retrouve donc devant un contenu de grammaire totalement diff rent de ce qu'il pouvait connaître. Le principe de sixième rang de Lefebvre pose qu'une grammaire bien faite comportera de pareilles nouveautés, de semblables révolutions.

Afin de bien et mieux fixer les idées sur la portée de ce principe, il sera utile de revoir ce qu'en dégageaient les analyses méthodologiques des chapitres précédents. Dans le contenu de la deuxième intervention, la consonne centrale était présentée comme porteuse du système de la conjugaison dans la conjugaison dominante en *-e/-es/-à* une fois compris le traitement touchant le « e » central. En troisième intervention, la consonne centrale, saisie dans la forme de l'infinitif, définit par sa conservation ou son amuïssement les formes du pluriel et les formes, différentes par l'usage d'un radical

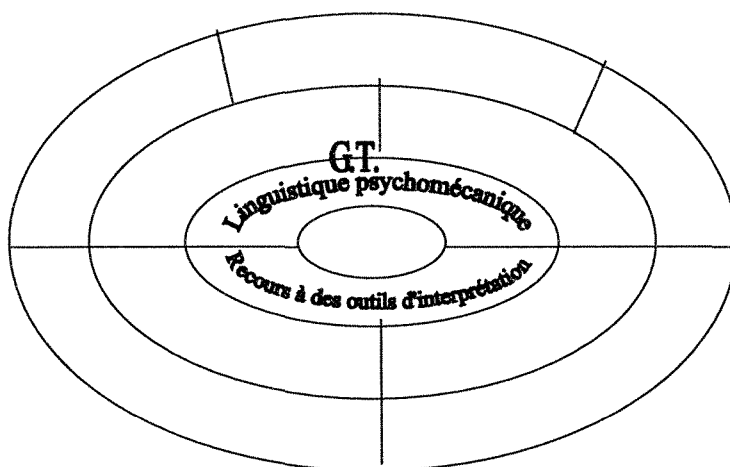
court, des personnes du singulier. Enfin, en cinquième intervention, la consonne axiale, maintenue dans des formes du type de « réponds » et « couds », constituait la base de l'orthographe de ces formes qu'elle permettait d'expliquer. Au total, il y a là une théorie de la conjugaison construite sur l'identification et les traitements d'une consonne qualifiée de centrale; une théorie entièrement nouvelle donc reposant sur la connaissance d'un nouveau concept et l'identification et le maniement d'une donnée pratiquement inconnue jusque-là. Le sixième principe de Lefebvre trouve une parfaite confirmation dans la théorie retenue comme contenu par les développements de la grammaire logique et raisonnée sur la conjugaison du verbe français.

Suffisamment, pour que le sixième principe de Lefebvre devienne le troisième principe de nouveau rang dans un réordonnement :

Troisième principe de nouveau rang :

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.

À des fins de concrétisations, la représentation schématique suivante est proposée :



Les trois principes contenus dans la représentation schématique qui précède sont ceux qui s'imposent en début de travail d'élaboration : ces trois principes guident le chercheur-élaborateur, le rassurent et l'orientent dans ses efforts. Il y trouve la source première des données utiles (premier principe), la source de données nouvelles et d'intuitions à poursuivre et à développer (deuxième principe), un encouragement enfin à envisager et utiliser des outils nouveaux (troisième principe).

La tâche d'interprétation et la réflexion entreprise dans ce cinquième chapitre doivent maintenant se tourner vers l'identification des principes qui ont pour objet de baliser la conduite des travaux d'élaboration. Trois principes semblent se présenter comme de cette sorte : ce sont les huitième, neuvième et troisième principes d'ancien rang.

Le huitième principe avancé par Couture (2000) stipule qu'il importe de privilégier la synchronie. L'équipe de recherche s'est conformée à ce principe. L'analyse méthodologique, ainsi que le montre le tableau récapitulatif (p.111), en relève une manifestation majeure dans la sixième intervention analysée. Dans cette intervention, les verbes « aller » et « avoir », mais surtout « être », sont examinés et démontés, non comme des formes réduites à un état proto-archaïque, mais bien plutôt comme des formes annonçant la conjugaison dominante et s'y rattachant par nombre de caractéristiques.

Cette analyse nouveau genre – les trois verbes en question ayant toujours été traités en parias dans les grammaires, comme ne pouvant donc être rattachés à aucune classe de verbes – est par ailleurs rendu possible grâce au neuvième principe d'ancien rang sur la place prépondérante à accorder aux concrétisations orales. Les verbes « aller », « avoir » et « être » ne livrent les règles de leur conjugaison que par l'examen de leurs formes orales. Si les grammairiens n'ont su expliquer les formes et la compo-

tion des formes de ces trois verbes, c'est pour s'en être tenu à l'examen des formes écrites.

Le tableau récapitulatif (p.111) rappelle encore que l'oral est indispensable à l'analyse et à la compréhension des formes des verbes du type de « chanter » (2^e intervention) et des formes des verbes des types « céder »/« cède » et « semer »/« sème » (4^e intervention).

Un dernier principe sert de balise aux travaux d'interprétation. Le troisième principe d'ancien rang recommande l'examen de tous les cas d'emploi, sans exception, et des explications qui rendent compte de tous les cas d'emploi. Le tableau récapitulatif (p.111) recense deux identifications majeures d'application de ce principe : en troisième intervention, dans la justification des formes « bats », « mets », « bous », « romps » et « rompt », et « vêts ». Et encore en cinquième intervention, dans la justification, entre autres, des formes « vaincs » et « vainc ». Une grammaire digne de ce nom ne peut se contenter de réduire ses présentations et ses justifications à des cas premiers, les plus simples. La grammaire logique et raisonnée se donne comme règle de ne négliger aucun cas d'emploi et de s'attacher à en justifier la forme. Ces trois principes sont appelés à devenir les principes quatre, cinq et six de nouveau rang :

Quatrième principe de nouveau rang :

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

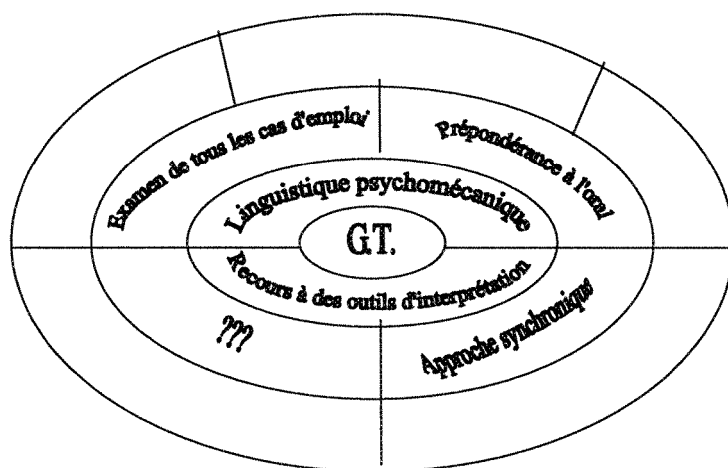
Cinquième principe de nouveau rang :

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

Sixième principe de nouveau rang :

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.

À des fins de concrétisation toujours, la représentation schématique suivante est proposée :



Il n'aura pas échappé qu'une des cases de la couronne ne comporte que des points d'interrogation. Il ne fait pas de doute en effet que nombre d'autres préoccupations pouvant servir de balises, d'encadrement au travail d'élaboration, seraient à proposer, s'imposeraient éventuellement avec force à l'occasion de nouveaux travaux d'élaboration, de nouveaux développements. La grammaire logique et raisonnée poursuit son développement; ses méthodes s'affineront encore, sa propre introspection méthodologique s'agrandira. Il est justifié de prévoir ces approfondissements en leur ménageant quelques places.

Un dernier volet de réordonnancement est à construire dans le cadre de ce cinquième chapitre : il y a à identifier ceux des principes qui définissent les résultats à

attendre de travaux d'élaboration de contenus grammaticaux répondant aux exigences de qualité de la grammaire logique et raisonnée.

Le premier de ces principes est sans conteste le premier de ceux avancés par Lefebvre (2000), stipulant que les données retenues se doivent « d'être simples, claires et nettes ». Le tableau récapitulatif en a identifié des présences majeures à propos des première et troisième interventions.

Septième principe de nouveau rang :

Des analyses grammaticales d'orientation raisonnée se doivent de produire des données présentant ces qualités primordiales d'être simples, claires et nettes, c'est-à-dire sans complexité excessive, aisées à comprendre et satisfaisantes pour un esprit logique.

Un autre principe référant aux caractéristiques finales attendues de contenus grammaticaux de qualité est le quatrième principe de Lefebvre (2000), stipulant que les contenus d'une bonne grammaire d'approche raisonnée doivent permettre de comprendre et d'interpréter la vie de la langue. Bien qu'aucune identification de ce principe n'apparaisse dans le tableau récapitulatif, un examen attentif du contenu des différentes interventions en laisserait apparaître, surtout dans les phases de généralisation, des préoccupations, par exemple par rapport à des emplois de langue québécoise familière. Des emplois oraux comme « j'va », « j'fa », que « j'aye », « que je soye », et bien d'autres, s'expliquent comme des états antérieurs de langue ou comme des généralisations fautives. Les élèves gagneront à s'expliquer ces emplois, y trouvant des outils de correction de leur langue quotidienne.

Huitième principe de nouveau rang :

Des analyses grammaticales d'orientation raisonnée se doivent de prendre en compte, par l'identification du mécanisme organisateur de leurs données, la vie

de la langue, se doivent de permettre ainsi l'interprétation des variations et des choix hésitants de l'usage.

Un autre principe relatif aux caractéristiques à retrouver dans un contenu grammatical de qualité est le principe tout neuf sur les préoccupations et les inventions didactiques. Le tableau récapitulatif en relève trois manifestations majeures. Une grammaire est un ouvrage d'initiation à la langue, à ses règles de fonctionnement : il y a dans ce rôle un aspect d'apprentissage dont des préoccupations didactiques viendront soutenir et faciliter les efforts. Le dixième principe a été produit sous la forme suivante :

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.

Il semble qu'il faille revoir l'écriture et la composition du principe pour la rapprocher de celle des autres principes. De sorte que le neuvième principe de nouveau rang pourrait être :

Des analyses grammaticales d'orientation raisonnée gagneront à se doubler d'un accompagnement de procédés didactiques, surtout si ces procédés originent d'un rapprochement de nature entre les contenus disciplinaires, de nature logique, et des interventions didactiques tournées vers l'apprentissage par découverte.

Il est pratiquement impossible de présenter adéquatement en peu de mots l'approche didactique à privilégier en accompagnement de contenus grammaticaux d'approche raisonnée : que cette approche didactique doive en être une de découverte, qu'elle gagne à être de découverte en face de contenus de nature logique à maîtriser se comprend relativement bien. Le détail des procédés didactiques à inventer est toutefois si varié et puise tellement à l'intuition et à l'imagination du didacticien engagé dans la tâche

d'enseignement-apprentissage qu'il ne peut en être mené une initiation que dans un cadre de formation pratique.

Pour illustration, il sera utile toutefois de revenir aux procédés didactiques identifiés par les analyses méthodologiques. Dans les première et deuxième interventions, il est suggéré, comme procédé didactique, de recourir à des secrets, les secrets servant à centrer l'attention des apprenants sur les données majeures à maîtriser et à retenir. À l'expérimentation, le procédé didactique s'est avéré d'une grande efficacité, et même source du plus grand intérêt par ses à-côté de défi.

Le choix didactique remarqué par l'analyse méthodologique dans la cinquième intervention est d'une toute autre nature. Le choix est de commencer la présentation par la forme « vains ». Ce choix didactique permet une compréhension de départ de la règle impliquée si nette que la suite des apprentissages s'en trouve facilitée.

Le remaniement de contenu et de forme qui a été fait du dixième principe à titre de neuvième principe de nouveau rang permet de mieux comprendre la teneur et la portée du principe qui est avancé. La grammaire logique et raisonnée, en regard de ce que sont ses objectifs d'enseignement et de vulgarisation gagne à s'enrichir de procédés didactiques de qualité, ne saurait au vrai s'en passer. De telles préoccupations s'intègrent aux caractéristiques finales de contenus grammaticaux de qualité.

Un nouveau principe avait été avancé dans le cadre des analyses méthodologiques des quatrième et sixième interventions.

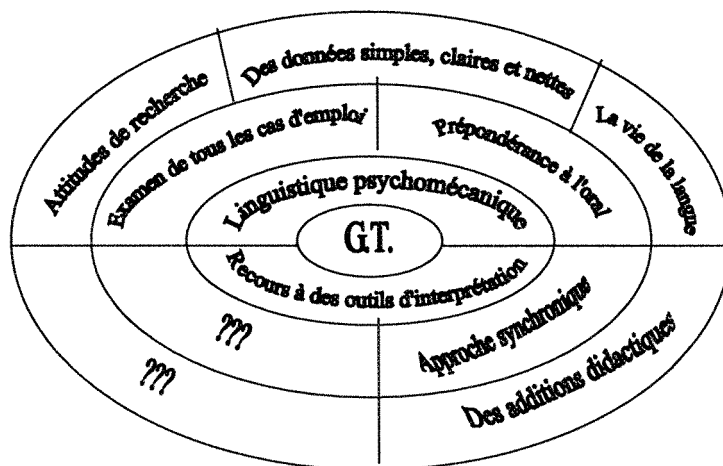
Dixième principe de nouveau rang :

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.

C'est là le plus flou de tous les principes présentés, pourraient s'insurger certains. Il nous apparaît à nous comme, peut-être, le plus riche et le plus prometteur. Ce principe érige la pratique de la grammaire au rang d'une pratique scientifique. Ce dixième principe de nouveau rang fait de la pratique de la grammaire une tâche vivante : terminée la grammaire qui n'accepte pas la réflexion, qui n'explique rien, qui se présente omnisciente. La nouvelle grammaire appelle à la réflexion et à des développements constants. À chacun d'y contribuer par ses réponses et ses questionnements. Les apprenants y trouveront un rôle à jouer et surtout des attitudes d'ouverture à cultiver. La science est en marche et chacun est invité à se joindre au cortège de ceux que sa pratique enthousiasme.

Le tableau récapitulatif (p.111) relevait deux instances d'apparition majeure de ce dixième principe du nouveau rang, alors qu'en quatrième et en sixième intervention les explications s'avéraient insuffisantes, la compréhension fine faisant défaut. L'analyse méthodologique n'aurait livré que ce principe, qu'il faudrait lui reconnaître d'avoir livré une avancée de grande qualité. La grammaire logique et raisonnée acquiert à ce principe une stature et une envergure qui ajoutent à sa raison d'être.

Une concrétisation finale s'impose en représentation schématique. Ce sera ce qui suit :



Le lecteur aura remarqué l'abandon du deuxième principe de Lefebvre (2000). Ce principe s'énonçait :

Deuxième principe de Lefebvre (2000) :

Des analyses grammaticales d'orientation raisonnée se doivent de pratiquer une logique proprement grammaticale, c'est-à-dire puisant aux données usuelles les rapports logiques susceptibles d'offrir les justifications recherchées.

Lefebvre (2000) avait avancé ce principe dans le cadre de l'analyse de la règle d'accord des mots de couleur de la grammaire traditionnelle. Lefebvre avait remarqué des incongruités et des manquements logiques, de même que des emplois terminologiques fautifs dans l'énoncé de ladite règle. Le principe avancé voulait s'insurger contre des développements aussi pauvres. Il ne semble pas qu'il faille retenir pareil principe affirmant une évidence, et qui au total décrit ce qui ne devrait pas se retrouver dans un contenu de grammaire. Le choix est nôtre d'écarter ce principe.

Il avait, en début de ce chapitre, été proposé de procéder à un réordonnement logique des principes pouvant guider efficacement des travaux d'élaboration de

données grammaticales d'approche raisonnée. La tâche en a été menée et il en résulte la liste qui suit :

Premier principe :

Des analyses grammaticales d'orientation raisonnée ne peuvent faire abstraction des acquis de la grammaire traditionnelle, acquis qu'elle gagne à utiliser avec discernement.

Deuxième 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.

Troisième principe :

Des analyses grammaticales d'orientation raisonnée doivent se donner les outils d'analyse 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.

Quatrième principe :

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

Cinquième 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.

Sixième 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.

Septième principe :

Des analyses grammaticales d'orientation raisonnée se doivent de produire des données présentant ces qualités primordiales d'être simples, claires et nettes, c'est-à-dire sans complexité excessive, aisées à comprendre et satisfaisantes pour un esprit logique.

Huitième principe :

Des analyses grammaticales d'orientation raisonnée se doivent de prendre en compte, par l'identification du mécanisme organisateur de leurs données, la vie de la langue, se doivent de permettre ainsi l'interprétation des variations et des choix hésitants de l'usage.

Neuvième principe :

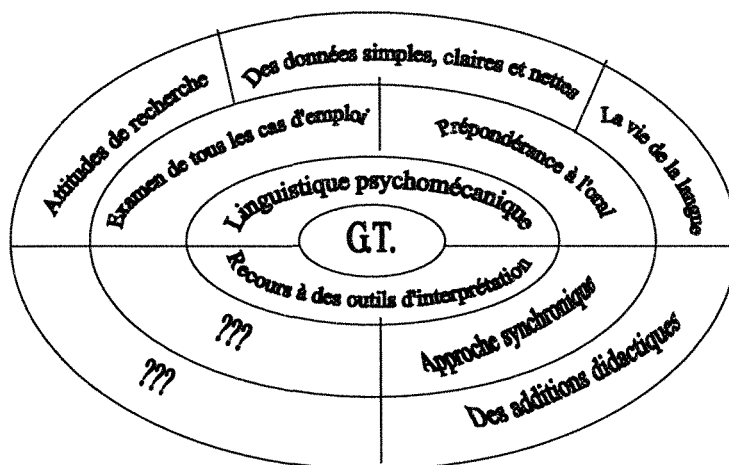
Des analyses grammaticales d'orientation raisonnée gagneront à se doubler d'un accompagnement de procédés didactiques, surtout si ces procédés originent d'un rapprochement de nature entre les contenus disciplinaires, de nature logique, et des interventions didactiques tournées vers l'apprentissage par découverte.

Dixième 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.

Cette liste se retrouve en Appendice A à des fins de caractère pratique.

Il résulte encore de la tâche d'interprétation menée dans ce cinquième chapitre la représentation schématique en cercles concentriques présentée plus haut (et qui est reprise en Appendice B à des fins pratiques). Ladite représentation schématique traduit admirablement – à notre pauvre avis – l'ordonnancement naturel des principes. Il peut être utile de reprendre en se remettant sous les yeux la représentation schématique.



Au centre, le point de départ obligé : les données de la grammaire traditionnelle. Les travaux d'élaboration s'inspireront – c'est le cercle suivant – aux données et aux

intuitions de la linguistique, sans craindre le recours à des outils originaux. Le cercle qui suit présente les balises susceptibles de contribuer à la progression des travaux, synchronie, oral, exhaustivité des cas d'emplois. Enfin, le dernier cercle inventorie les caractéristiques des contenus présentant les qualités à rechercher. La représentation schématique devrait par son apport visuel ajouter à la saisie et à la compréhension d'ensemble. Il a eu cet effet au moins pour l'auteure de ce mémoire.

Ce cinquième chapitre qui en introduction avait été qualifié d'interprétation a permis d'ajouter aux analyses méthodologiques des chapitres trois et quatre. L'ensemble des données obtenues et des principes retenus ont acquis à leur ordonnancement une plus grande force et clarté quant à leur teneur, leur rôle et leur portée. Il faut souhaiter que les chercheurs trouvent dans ces présentations des outils utiles à la conduite de leur tâche.

Qu'il soit possible de faire mieux et qu'il sera fait mieux, il ne faut pas en douter; il faut même le souhaiter. Les développements prévisibles des contenus de grammaire logique et raisonnée devront idéalement s'accompagner d'analyses méthodologiques les situant et collaborant à leur qualité. Ce mémoire devra connaître des suites.

Conclusion

La réflexion poursuivie à l'occasion de la recherche dont les résultats sont rapportés dans ce mémoire a donné ses fruits. Il en est résulté non seulement une révision des principes antérieurement avancés dans Lefebvre (2000) et Couture (2000), mais également une hiérarchisation permettant de mieux saisir la portée de chacun des onze principes retenus dans la forme définitive qui leur a été donnée. Le chercheur s'attaquant à une tâche d'élaboration de données grammaticales d'approche raisonnée trouvera dans le contenu de ces principes et dans leur organisation, un outil précieux, un guide orientant ses efforts et pouvant lui éviter des incursions dans des directions sans issue.

Ce n'est pas dire que le succès découlera obligatoirement du respect des onze principes retenus. Gustave Guillaume a défini la démarche inductive – il y a été fait allusion plus haut – comme une progression d'un voir premier à un comprendre, et de ce comprendre à un voir second, et de ce voir second à un nouveau comprendre, et de ce nouveau comprendre à un voir troisième, et de ce voir troisième à ... Et ainsi autant qu'il faudra, jusqu'à atteindre aux résultats recherchés.

Si Guillaume décrit admirablement, ce faisant, la démarche inductive, il n'en révèle pas le moteur. Or le moteur de la démarche inductive permettant les découvertes

scientifiques se trouve dans une habileté qui se décrit comme l'habileté d'intuition. Cette habileté d'intuition, l'intuition, est, dans la littérature, une habileté entourée d'incompréhension, sinon de mystère. Il est peut-être possible de soulever quelque peu ce voile d'incompréhension par et dans l'examen d'une démarche comme celle qui a permis de développer une théorie complète du système de la conjugaison du verbe français.

La démarche inductive qui a mené à des résultats concrets l'Équipe FRAMÉE a d'abord et avant tout – il ne fait aucun doute – puisé aux puissantes intuitions du linguiste Gustave Guillaume, à celle, entre autres, affirmée mais non entièrement démontrée par lui, d'une structure sous-tendante unique pour le verbe français. La démarche inductive du groupe FRAMÉE s'est par ailleurs appuyée sur les nombreux savoirs accumulés par la linguistique guillaumienne. Intuition et savoirs paraissent là inséparables. L'intuition devrait toutefois poursuivre le travail, menant l'esprit, l'intelligence, d'un voir à un nouveau comprendre. Sans succès intuitif, sans création intuitive, il n'aurait pu y avoir – à ce qu'il semble – de passage d'un voir de constatation à un comprendre d'approfondissement.

Les propos qui précèdent laissent entendre que l'intuition exige sinon de grands savoirs, du moins des savoirs importants. Les savoirs ne mènent pourtant pas de façon sûre – personne ne le contestera – à l'éclosion d'une intuition. Quelle est alors la voie de l'intuition? Comment un étudiant-chercheur peut-il accéder à la capacité d'intuition?

Et qu'est donc l'intuition? La difficulté même de définir l'intuition semble apporter un début de réponse. L'intuition serait parente de l'inconscient. L'intuition résulterait d'une démarche menée dans l'inconscient : le cerveau humain analyserait le

problème qui se présente et lui apporterait, par le jeu d'un fin fonctionnement, une réponse, une solution. L'expérience commune confirme que de tels fonctionnements se produisent, ébahissant souvent leurs auteurs eux-mêmes.

Si toutefois l'intuition n'est qu'affaire d'inconscient et si elle est à la base de la démarche scientifique, est-ce à dire qu'aucune formation à la recherche créative n'est possible? Aucune voie ne serait ouverte à l'étudiant souhaitant se livrer à des travaux de recherche?

Une première clé se trouve – comme il a été dit plus haut – dans l'accumulation de savoirs le plus étendus possible. À quelques réserves près toutefois. Lesdits savoirs vaudront moins par leur quantité que par leur qualité. La qualité, c'est-à-dire l'orientation des savoirs, pourraient être un facteur déterminant du déclenchement d'intuitions fertiles permettant les avancements dans la démarche inductive. De ce point de vue, les travaux d'élaboration de données de grammaire d'orientation raisonnée ont cette chance unique de puiser à la linguistique psychomécanique et aux savoirs et aux intuitions de son créateur, le linguiste Gustave Guillaume. Des savoirs de départ d'une aussi grande qualité par leur justesse et leur profondeur créent des conditions propices à l'effort intuitif et, conséquemment, à la poursuite d'une démarche inductive fructueuse.

Une seconde clé pourrait se trouver dans l'attitude même du chercheur et de l'apprenti chercheur, lequel se doit de cultiver une attitude de doute, de réexamen de toutes les données qui s'offrent à lui. Le chercheur a – ou aurait – à démêler le sûr du peu sûr, à identifier parmi la multitude des données qui s'offrent à lui, celle ou les quelques-unes qui, de par leur nature, permettront de s'introduire au cœur du

fonctionnement du système, d'en voir les composantes et de reconstruire le système dans son entier. Il faut peut-être ajouter que le succès intuitif paraît plus facile à atteindre dans les sciences exactes. Les succès de développement qu'obtient la grammaire logique et raisonnée tiennent peut-être d'ailleurs à ses avancées de science exacte.

Une troisième clé pourrait se trouver dans l'accompagnement. Le futur chercheur gagnerait à accompagner un chercheur aguerri lui servant de mentor et le guidant dans l'examen d'intuitions bien identifiées. L'auteure de ce mémoire a accompagné le professeur Raymond Claude Roy et l'Équipe FRAMÉE dans la démarche de recherche qui a livré une théorie de la conjugaison du verbe français. Elle en a vécu les sursauts intuitifs et est en mesure d'en percevoir l'étendue, l'originalité, la qualité et la portée. La première de ces intuitions est celle qui a su identifier les formes du singulier du présent de l'indicatif du verbe « aller », soit *va/vas/vais*, comme des formes « parlantes », révélatrices du système sous-tendant. Une seconde intuition est celle qui, dans les pas du linguiste Gustave Guillaume, a su étendre ce système aux formes *a/as/ai* du verbe « avoir », puis aux formes en *-e/-es/-e* et en *-s/-s/-t* des autres verbes.

C'est aussi une puissante intuition qui, dans le mouvement inductif, mène à regrouper tous les verbes sous une double sémiologie, cette double sémiologie s'accordant à l'existence d'une seule structure porteuse. C'est aussi une complémentarité de savoirs et d'intuitions qui apportent des explications aux formes en apparence aberrantes de certains verbes : ainsi pour « peux » et « veux », pour « vains », « romps » et « bats », pour « rends », « couds » et « perds », entre autres. Tout est expliqué, tout est compris. Et les quelques mystères résiduels – peu nombreux au demeurant en regard des

formes expliquées – sont versés au passionnant domaine de la recherche incessante, de la recherche qui passionne et fait vivre.

L’auteure de ce mémoire a vécu une expérience sans pareille – c’est ce qu’elle croit –, à toute autre supérieure. Elle a assisté – et contribué – à la naissance d’un total ensemble de données théoriques sur la conjugaison du verbe français. Ses propres travaux de recherche lui ont permis, de plus, de s’introduire – c’était l’objet de ce mémoire – dans le dédale des stratégies apparentes qui ont guidé l’équipe de recherche; ils lui ont permis de définir, d’une part, les balises qui montrent la voie à suivre dans les travaux d’élaboration de données grammaticales d’orientation raisonnée, de définir, d’autre part, ce faisant, les caractéristiques de données répondant aux exigences d’une grammaire logique et raisonnée. Mission accomplie!

Références

- Arrivé, Michel, Françoise Gadet et Michel Galmiche (1986), *La grammaire d'aujourd'hui : guide alphabétique de linguistique française*, Librairie Flammarion, Paris. (Disponible au CDD : PC 2103 A777.)
- Bourbeau, Geneviève et Nicole Bouchard (2002), *Guide grammatical, Au-delà des mots, français au primaire, 2^e cycle*, Éditions HRW, Montréal (Québec).
- Bussièrès, Chantale (1996), *La règle d'accord en nombre des noms propres en grammaire raisonnée*, Mémoire de maîtrise (M651), sous la direction de Raymond Claude Roy, Université du Québec à Chicoutimi.
- Bussièrès, Chantale et Raymond Claude Roy (1994), *La règle d'accord en nombre des noms propres*, Texte d'une communication présentée au congrès de l'AQPF, en novembre; repris en Fascicule 4, Groupe FRAMÉE de recherche en didactique et grammaire du français, Université du Québec à Chicoutimi.
- Carrière, Hélène (2002), *L'adverbe variable « tout » : une impossibilité*, Mémoire de maîtrise (M910), sous la direction de Raymond Claude Roy, Université du Québec à Chicoutimi.
- Carrière, Hélène et Raymond Claude Roy (1999), *L'adverbe variable «tout», une impossibilité*, Texte d'une communication présentée au Congrès de l'ACFAS, en mai, repris en Fascicule 13, Groupe FRAMÉE de recherche en didactique et grammaire du français, Université du Québec à Chicoutimi.
- Chartrand, Suzanne-G et Claude Simard (2000), *Grammaire de base*, Éditions du renouveau pédagogique Inc., St-Laurent (Québec).
- Chartrand, Suzanne-G., Denis Aubin, Raymond Blain et Claude Simard (1999), *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Graficor, Québec.
- Chervel, André (1977), *Et il fallut apprendre à écrire tous les petits français : histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot. (PC2101C523.1977).
- Couture, Guillaume (2000), *Les orthographes particulières des formes verbales du type romps, vaincs, réponds, couds et perds analysées dans un cadre de grammaire raisonnée*, Mémoire de maîtrise (M824), sous la direction de Raymond Claude Roy, Université du Québec à Chicoutimi.

- Couture, Guillaume et Raymond Claude Roy (1997), *Les curieuses orthographes de certaines formes verbales*, Texte d'une communication présentée au Congrès de l'AQPF, en novembre; repris en Fascicule 12, Groupe FRAMÉE de recherche en didactique et grammaire du français, Université du Québec à Chicoutimi.
- Couture, Guillaume et Raymond Claude Roy (1999), *Les particularités orthographiques des formes verbales du type «réponds», «prends», «vaincs» et «mouds»*, Texte d'une communication présentée au Congrès de l'ACFAS, en mai; repris en Fascicule 14, Groupe FRAMÉE de recherche en didactique et grammaire du français, Université du Québec à Chicoutimi.
- Fouché, Pierre (1967). *Le verbe français : étude morphologique. Nouvelle édition refondue et augmentée + Morphologie historique du français*, Klincksieck, Paris.
- Gaillard, Bénédicte et Jean-Pierre Colignon (2005). *Toute la conjugaison*, Magnard et Dicos d'Or, Paris.
- Girard, Rachel (2002), *L'utilisation dans l'apprentissage scolaire des données produites en approche grammaticale raisonnée sur la hiérarchisation des parties nominales du discours*, Mémoire de maîtrise (M824), sous la direction de Raymond Claude Roy, Université du Québec à Chicoutimi.
- Grevisse, Maurice (1975), *Précis de grammaire française*, Duculot, Gembloux et Geuthner, Paris, (30^e édition, 1995). (Réserve et CDD : PC211 G838 1957).
- Grevisse, Maurice (1986), *Le bon usage*, Duculot, Gembloux et Geuthner, Paris (11^e édition). (Réserve et PC 2112 G838 1986).
- Grevisse, Maurice (1993), *Le bon usage*, refondue par André Goose, Duculot, Paris-Gembloux (13^e édition). (PC 2112 G838 1986).
- Guillaume, Gustave (1943-1944), *Leçons de linguistique de Gustave Guillaume 1943-1944*, série A, *Esquisse d'une grammaire descriptive de la langue française (II)*, Québec et Lille, Presses de l'Université Laval et Presses Universitaires de Lille, volume 10, 1990, 486 p., 2-7637- 7221-8 (Québec), 2-85939-372-2 (Lille). [Publiées par R. Valin, W. Hirtle et A. Joly.]
- Guillaume, Gustave (1945-1946), *Leçons de linguistique de Gustave Guillaume 1945-1946*, série A, *Esquisse d'une grammaire descriptive de la langue française (IV)*, Québec et Lille, Presses de l'Université Laval et Presses Universitaires de Lille, volume 7, 1986, 358 p., 2-7637-7113-0 (Québec), 2-85939-309-9 (Lille). [Publiées par R. Valin, W. Hirtle et A. Joly.]
- Guillaume, Gustave (1946-1947-1948), *Leçons de linguistique de Gustave Guillaume 1946-1947 et 1947- 1948*, série A, *Esquisse d'une grammaire descriptive de la langue française (V)* et *Esquisse d'une grammaire descriptive de la langue française (VI)*, Québec et Paris, Presses de l'Université Laval et Klincksieck, volume 14, 1997, 480 p., 2-7637-7509-8 (Québec) et 2- 252-03130-1 (Paris). [Publiées par le Fonds Gustave Guillaume de l'Université Laval sous la direction de R. Valin, W. Hirtle et R. Lowe.]

- Guillaume, Gustave (1947-1948), *Leçons de linguistique de Gustave Guillaume 1947-1948*, série C, *Grammaire particulière du français et grammaire générale (III)*, Québec et Lille, Presses de l'Université Laval et Presses Universitaires de Lille, volume 8, 1987, 377 p., 2-7637-7128-9 (Québec). [Publiées par R. Valin, W. Hirtle et A. Joly.]
- Guillaume, Gustave (1956-1957), *Leçons de linguistique de Gustave Guillaume 1956-1957, Systèmes linguistiques et successivité historique des systèmes II*, Québec et Lille, Presses de l'Université Laval et Presses Universitaires de Lille, volume 5, 1982, 310 p., 2-7637-6979-9 (Québec), 2-85939-199-1 (Lille). [Publiées par R. Valin, W. Hirtle et A. Joly.]
- Harvey, Lise et Raymond Claude Roy (1995), *Approche didactique du système français du genre*, Texte d'une communication présentée au Congrès de l'ACFAS, en mai; repris en Fascicule 7, Groupe FRAMÉE de recherche en didactique et grammaire du français, Université du Québec à Chicoutimi.
- Laporte, Myriam et Ginette Rochon (2004), *Grammaire jeunesse : 2^e cycle du primaire*, Éditions CEC, Anjou (Québec), (avec la participation d'Henriette Major pour les textes d'ouverture de chapitres).
- Laporte, Myriam et Ginette Rochon (2004), *Grammaire jeunesse : 3^e cycle du primaire*, Éditions CEC, Anjou (Québec), (avec la participation d'Henriette Major pour les textes d'ouverture de chapitres).
- Le Goffic, Pierre (1997). *Les formes conjuguées du verbe français : oral et écrit*, Ophrys, Paris, « Collection L'essentiel français », 133 p.
- Lefebvre, Louise (2000). *Méthodologie de trois essais d'analyse grammaticale en approche raisonnée*, Mémoire de maîtrise (M824), sous la direction de Raymond Claude Roy, Université du Québec à Chicoutimi.
- Lefebvre, Louise et Raymond Claude Roy (1995), *La règle d'accord des mots de couleurs*, Matériel didactique; repris en Fascicule 11, Groupe FRAMÉE de recherche en didactique et grammaire du français, Université du Québec à Chicoutimi.
- Lévesque, Clément, Geneviève Bourbeau et Marie-Hélène Gosselin (2004), *Le petit guide du 3^e cycle*, Les éditions Grand Duc – HRW, Laval (Québec).
- Raymond Claude Roy et Couture Guillaume (2004), *Module 121 : Les Tours interrogatifs*, Université du Québec à Chicoutimi, Département des sciences de l'éducation et de psychologie.
- Roy, Raymond Claude (1979-...) *Notes de cours inédites*, Département des sciences de l'éducation et de psychologie Université du Québec à Chicoutimi.
- Roy, Raymond Claude (1989), *La règle d'accord des mots de couleur. Propos de grammaire explicative*, in les Actes du 3^e Colloque de psychomécanique, Université Laval; repris en Fascicule 1, Groupe FRAMÉE de recherche en didactique et grammaire du français, Université du Québec à Chicoutimi.

- Roy, Raymond Claude (1994a), *La notion grammaticale de phrase à l'école*, Texte d'un article paru dans *Dialangue*, vol. 3, avril; repris en Fascicule 4, Groupe FRAMÉE de recherche en didactique et grammaire du français, Université du Québec à Chicoutimi.
- Roy, Raymond Claude (1994b), *La notion grammaticale de phrase (figures)*, Relevé des figures accompagnant l'exposé présenté au congrès de l'AQPF, en novembre; repris en Fascicule 5, Groupe FRAMÉE de recherche en didactique et grammaire du français, Université du Québec à Chicoutimi.
- Roy, Raymond Claude (1996), *L'enseignement de la règle d'accord des numéraux «vingt» et «cent». Le système de la numération*, Matériel didactique; repris en Fascicule 2, Groupe FRAMÉE de recherche en didactique et grammaire du français, Université du Québec à Chicoutimi.
- Roy, Raymond Claude (1997), *La règle de seule écriture: un outil essentiel d'interprétation des règles de la grammaire du français*, Texte d'une communication présentée au Congrès de l'AQPF, en novembre; repris en Fascicule 9, Groupe FRAMÉE de recherche en didactique et grammaire du français, Université du Québec à Chicoutimi.
- Roy, Raymond Claude (2003), *Le jeu des complémentarités de la phrase de base*, août; repris en Fascicule 16, Groupe FRAMÉE de recherche en didactique et grammaire du français, Université du Québec à Chicoutimi.
- Roy, Raymond Claude (2004), *Le système des fonctions du nom dans la langue française*, texte d'initiation à l'usage des futurs maîtres, janvier; repris en Fascicule 17, Groupe FRAMÉE de recherche en didactique et grammaire du français, Université du Québec à Chicoutimi.
- Roy, Raymond Claude (en préparation), *Essai de classification des verbes du français*, septembre; repris en Fascicule 22, Groupe FRAMÉE de recherche en didactique et grammaire du français, Université du Québec à Chicoutimi.
- Roy, Raymond Claude (en préparation), *La conjugaison d'approche raisonnée du verbe français (première de trois parties)*, mars; repris en Fascicule 19, Groupe FRAMÉE de recherche en didactique et grammaire du français, Université du Québec à Chicoutimi.
- Roy, Raymond Claude (en préparation), *La conjugaison d'approche raisonnée du verbe français (deuxième de trois parties)*, juin; repris en Fascicule 20, Groupe FRAMÉE de recherche en didactique et grammaire du français, Université du Québec à Chicoutimi.
- Roy, Raymond Claude (en préparation), *La conjugaison d'approche raisonnée du verbe français (troisième de trois parties)*, juillet; repris en Fascicule 21, Groupe FRAMÉE de recherche en didactique et grammaire du français, Université du Québec à Chicoutimi.

- Roy, Raymond Claude (en préparation), *Module 303 : Désinences et finales des formes verbales du présent de l'indicatif*, Université du Québec à Chicoutimi, Département des sciences de l'éducation et de psychologie.
- Roy, Raymond Claude et Guillaume Couture (2007a), *Module 301 : La construction des formes verbales*, Université du Québec à Chicoutimi, Département des sciences de l'éducation et de psychologie.
- Roy, Raymond Claude et Guillaume Couture (2007b), *Module 302 : Une consonne incontournable*, Université du Québec à Chicoutimi, Département des sciences de l'éducation et de psychologie.
- Thimonnier, René (1970), *Code orthographique et grammatical*, Les nouvelles Éditions Marabout, Paris. (PC 2143 T443 1970).
- Villers, Marie-Eva de (2003), *La grammaire en tableaux*, Éditions Québec/Amérique, Montréal (Québec), (1^{re} édition, 1991). (PC 2112 V746 1991).

APPENDICE A

Principes d'élaboration d'un contenu de grammaire raisonnée

Premier principe :

Des analyses grammaticales d'orientation raisonnée ne peuvent faire abstraction des acquis de la grammaire traditionnelle, acquis qu'elle gagne à utiliser avec discernement.

Deuxième 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.

Troisième principe :

Des analyses grammaticales d'orientation raisonnée doivent se donner les outils d'analyse 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.

Quatrième principe :

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

Cinquième 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.

Sixième 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.

Septième principe :

Des analyses grammaticales d'orientation raisonnée se doivent de produire des données présentant ces qualités primordiales d'être simples, claires et nettes, c'est-à-dire sans complexité excessive, aisées à comprendre et satisfaisantes pour un esprit logique.

Huitième principe :

Des analyses grammaticales d'orientation raisonnée se doivent de prendre en compte, par l'identification du mécanisme organisateur de leurs données, la vie de la langue, se doivent de permettre ainsi l'interprétation des variations et des choix hésitants de l'usage.

Neuvième principe :

Des analyses grammaticales d'orientation raisonnée gagneront à se doubler d'un accompagnement de procédés didactiques, surtout si ces procédés originent d'un rapprochement de nature entre les contenus disciplinaires, de nature logique, et des interventions didactiques tournées vers l'apprentissage par découverte.

Dixième 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.

APPENDICE B

Représentation schématique des principes d'élaboration

