



ACTES DU COLLOQUE INTERNATIONAL

**Les représentations métalinguistiques ordinaires  
et l'enseignement de la linguistique  
et de la grammaire (aux allophones)**

CY Cergy Paris Université – EA 7518 LT2D  
(Lexiques, Textes, Discours, Dictionnaires)

Réseau GreC  
(Grammaires et Contextualisation)

11 & 12 MARS 2021

---

Sous la direction de  
Olivier DELHAYE et Franck DELBARRE



GreC  
Réseau Grammaires  
et  
Contextualisation

ACTES DU COLLOQUE INTERNATIONAL

**Les représentations métalinguistiques ordinaires  
et l'enseignement de la linguistique  
et de la grammaire (aux allophones)**

CY Cergy Paris Université – EA 7518 LT2D  
(Lexiques, Textes, Discours, Dictionnaires)

Réseau GreC  
(Grammaires et Contextualisation)

11 & 12 MARS 2021

---

Sous la direction de  
Olivier DELHAYE et Franck DELBARRE

Date de publication : juin 2022



Cette création est mise à disposition selon le Contrat  
*Creative Commons Paternité  
Pas d'utilisation commerciale  
Partage des conditions initiales à l'identique 2.0 France*  
disponible en ligne : <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.0/fr/>

## **Comité scientifique**

Jean-Claude BEACCO (Paris Sorbonne Nouvelle)  
Olivier BERTRAND (CY Cergy Paris Université)  
Monique BURSTON (Université Technologique de Chypre)  
Olivier DELHAYE (Université Aristote, Thessalonique)  
Fryni KAKOYIANNI-DOA (Université de Chypre)  
Patrick HAILLET (CY Cergy Paris Université)  
Jean-Michel KALMBACH (Université de Jyväskylä)  
Daniel LUZZATI (Le Mans Université)  
Christophe REY (CY Cergy Paris Université)

## **Comité d'organisation**

Jean-Claude BEACCO (Paris Sorbonne Nouvelle)  
Liset DIAZ-BERGERON (CY Cergy Paris Université)  
Christophe REY (CY Cergy Paris Université)

## **Directeurs d'édition**

Olivier DELHAYE (Université Aristote de Thessaloniki)  
Franck DELBARRE (Université des Ryūkyū)



## Sommaire

<b>Présentation</b>	<b>7</b>	<b>Olivier Delhaye</b> Université Aristote de Thessaloniki <b>Franck Delbarre</b> Université des Ryūkyū
<b>Préface</b>	<b>9</b>	<b>Jean-Claude BEACCO</b> Sorbonne nouvelle, Paris
<b>Mais où sont passés les temps primitifs ?</b>	<b>13</b>	<b>Jean-Claude BEACCO</b> Sorbonne nouvelle, Paris
<b>La grammaire en français langue étrangère : entre « dire » et « faire »</b>	<b>31</b>	<b>Marie-Christine FOUGEROUSE</b> DILTEC, Sorbonne Nouvelle & UJM, Saint-Étienne
<b>Explorer le concept de répertoire langagier dans une perspective phénoménologique</b>	<b>53</b>	<b>Marion DUFOUR</b> Université Fédérale du Rio Grande do Sul, Porto Alegre
<b>Représentations métalinguistiques ordinaires pour l'enseignement du lexique en français sur objectifs universitaires (FOU)</b>	<b>71</b>	<b>Catherine FUCHS</b> Laboratoire LATTICE (CNRS, ENS, PSL Research University, Sorbonne nouvelle, Paris) <b>Sylvie GARNIER</b> Université de Chicago Paris-Center
<b>Enseignement/apprentissage d'éléments de linguistique générale auprès de futurs formateurs de migrants</b>	<b>89</b>	<b>Claudie PÉRET</b> CY Cergy Paris Université



# Mais où sont passés les temps primitifs ?

Jean-Claude BEACCO

Sorbonne nouvelle, Paris, France

## Mots-clés

GRAMMAIRE – FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE – CONTEXTUALISATION – CONTRASTIVITÉ

## Keywords

GRAMMAR – FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE – CONTEXTUALISATION – CONTRASTIVITY

## Parole chiave

GRAMMATICA – FRANCESE LINGUA STRANIRA – CONTESTO – CONTRASTIVITÀ

## Résumé

Nous montrerons, dans la cadre heuristique du réseau *Grammaires et contextualisation*, comment une description de la conjugaison du français d'origine linguistique, la morphologie par bases orales d'A. Martinet et de J. Dubois, aurait été en mesure d'en renouveler l'enseignement, si elle s'était suffisamment répandue, en particulier dans le domaine de l'enseignement du français comme langue étrangère (FLE). Mais son influence y est restée modeste, comme en témoignent plusieurs grammaires FLE. À l'inverse, on décrira ensuite une pratique pédagogique non savante, utilisée pour faire reconstituer aux apprenants les formes des verbes les unes à partir des autres et de les mémoriser, celle dite des *tempi primitivi* (les cinq formes : *venir, venant, venu, je viens, je vins*). Cette technique est très présente dans l'enseignement du FLE en Italie et elle fait partie de la *doxa* grammaticale des apprenants comme des enseignants. Elle est attestée dans les grammaires de la période contemporaine tout autant que dans les toutes premières grammaires du français pour italophones. Cette description alternative par temps primitifs provient de l'enseignement de la grammaire latine (temps premiers : *amo, amas, amare, amavi, amatum*) et elle perdure parce que les enseignants la considèrent comme efficace. Cette morphologie empirique semble peu répandue ailleurs qu'en Italie. Elle a aussi été utilisée dans la production grammaticale française (Lhomond) mais assez peu dans l'enseignement du français en France. Elle a refait surface avec les *formes clés* de la description de P. Le Goffic. On voit bien, dans ce cas précis, combien se croisent la créativité pédagogique des enseignants et les analyses des spécialistes.

## Abstract

We will show, in the heuristic framework of the *Grammars and Contextualization Network*, how a description of the conjugation of French, the morphology by oral bases of A. Martinet and J. Dubois, would have been able to renew its teaching, if it had become sufficiently widespread, in particular in the field of the teaching of French as a foreign language (FLE). But its influence remained modest, as

evidenced by several FLE grammars. Conversely, we will then describe a non-scholarly teaching practice, used to make learners reconstitute the forms of verbs from one another and memorize them, that known as *tempi primitivi* (the five forms: *venir, venant, venu, je viens je vins*). This technique is very present in the teaching of FLE in Italy and it is part of the grammatical *doxa* of learners as well as teachers. It is attested in the grammars of the contemporary period as well as in the very first grammars of French for Italian speakers. This alternative description in primitive times comes from the teaching of Latin grammar (*amo, amas, amare, amavi, amatum*) and it endures because teachers consider it effective. This empirical morphology does not appear to be widespread elsewhere than in Italy. It has also been used in French grammatical production (Lhomond) but relatively little in the teaching of French in France. It resurfaced with the key forms of P. Le Goffic's description. We can clearly see, in this specific case, how much intersect the educational creativity of teachers and the descriptions of specialists.

### Riassunto

Mostreremo, nel quadro euristico della rete *Grammaires et contextualisation*, come una descrizione della coniugazione francese d'origine linguistica, la morfologia par basi orali d'A. Martinet e di J. Dubois, sarebbe stata in grado di rinnovarne l'insegnamento, se si fosse diffusa sufficientemente, in particolare nel campo dell'insegnamento del francese come lingua straniera (FLE). Si descriverà in seguito una pratica pedagogica "non colta", utilizzata per far ricostituire agli apprendenti le forme dei verbi le une a partire dalle altre per memorizzarle, quella detta dei *tempi primitivi*. (le cinque forme: *venir, venant, venu, je viens, je vins*). Questa tecnica è molto presente nell'insegnamento del FLE in Italia e fa parte della *doxa* grammaticale degli apprendenti e degli insegnanti. È attestata nelle grammatiche del periodo contemporaneo così come in tutte le prime grammatiche del francese per italofofoni. Questa descrizione alternativa basata sui tempi primitivi proviene dall'insegnamento della grammatica latina (tempi primitivi: *amo, amas, amavi, amatum, amare*) e perdura perché gli insegnanti la considerano efficace. Tale morfologia empirica, presente in Italia, sembra poco diffusa altrove. È anche stata utilizzata nella produzione grammaticale francese (Lhomond), ma molto poco nell'insegnamento del francese in Francia. È riapparsa con le *formes clés* (le forme chiave) della descrizione di P. Le Goffic. Si vede bene in questo caso preciso, quanto si incrocino la creatività pedagogica degli insegnanti e le analisi degli specialisti.

---

Nous montrerons dans ce texte comment une description de la conjugaison du français d'origine linguistique aurait été en mesure d'en renouveler l'enseignement, si elle s'était suffisamment répandue dans le domaine FLE (2). Et, comme à l'inverse, on caractérisera une pratique pédagogique fondée sur des savoirs « non orthodoxes » utilisée pour l'enseignement de la conjugaison (les temps primitifs) en Italie, mais venue de plus loin (3). Cette analyse se situe dans le cadre théorique des recherches du réseau *Grammaires et contextualisation* <sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Cet article n'aurait pas pu voir le jour sans les indications, les exemples et les commentaires d'une professeure italienne de français, Marcella di Giura Beacco.



## **1. Le cadre heuristique du réseau Grammaires et contextualisation**

On rappelle que, dans le domaine de l'enseignement-apprentissage du français comme langue étrangère, l'objet du Réseau *Grammaires et contextualisation* (GreC), est de mettre l'accent, en amont, sur la problématique des contenus grammaticaux enseignés.

### **1.1. Les modalités de l'enseignement de la grammaire**

On estime en effet que les différentes modalités selon lesquelles on aborde l'étude et l'appropriation des formes du français avec les apprenants ont été suffisamment décrites. L'une des formes extrêmes de l'enseignement de la grammaire est fondée sur la description d'un fait de langue par l'enseignant (par exemple l'emploi des relatifs *qui* et *que*), la mémorisation de la « règle » et l'appropriation de la règle au moyen, d'« exercices à trous » (avec une seule « bonne » réponse possible), constitués de phrases qui n'ont pas souvent grand sens et, qui plus est, notées. Il existe des formes intermédiaires, moins lourdes, d'activités qui font une place à la réflexivité. Par exemple, les exercices peuvent recevoir plusieurs réponses ou encore l'importance n'est pas dans la réponse, mais dans la justification de celle-ci qui sera donnée par l'apprenant. Les exercices systématiques peuvent être remplacés ou doublés par des activités communicatives, comme écrire une page de son blog, faire produire des slogans publicitaires ou faire comprendre des bulletins météorologiques vidéo. On peut aussi faire reconstituer les « règles » par les apprenants, à partir d'un corpus à observer comme on faisait (autrefois) « vérifier » la loi de la chute de corps en travaux pratiques de physique (dans l'enseignement secondaire). Et bien d'autres encore, que les inventaires du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (section : Développer les compétences linguistiques 6.4.7.7 et 6.4.7.8) pourraient permettre de classer.

## **1.2. La question des contenus grammaticaux à enseigner : la transposition des descriptions savantes**

Le projet du GreC n'est pas méthodologique. Il est de rechercher des modalités permettant d'intervenir au niveau des contenus grammaticaux, afin que les descriptions du français retenues servent effectivement (pour autant que l'on puisse en juger) à favoriser les apprentissages (comme le souligne, pour l'oral, l'étude de J. Delahaie, 2008). Mais il doit demeurer clair que, dans la perspective GreC, il n'est nullement question de sous-estimer le rôle d'autres moyens que les activités grammaticales pour accompagner l'appropriation du noyau dur du français (dont des activités communicatives). Une première voie, qui n'est pas propre au GreC (et donc qui n'est pas centrale dans les recherches) est de celle de la transposition didactique des savoirs linguistiques : la grammaire traditionnellement utilisée en FLE n'est-elle pas trop dépendante de la grammaire du français pour francophones, surtout quand on constate combien celle-ci est tournée vers l'analyse et non vers la production ou la reconnaissance. A-t-on vraiment besoin de distinguer *phrase* et *proposition* ? De distinguer *complément d'objet direct* ou *indirect* ailleurs que pour les pronoms personnels de 3<sup>e</sup> personne alors qu'on pourrait s'en tenir à la fonction *complément* ? La catégorie *attribut* est-elle rentable puisqu'elle n'a de pertinence que pour une poignée de verbes ? Il convient de *dégraissier la grammaire* et, en premier lieu, la terminologie, comme il m'a déjà été donné de le rappeler (Beacco, 2020), après bien d'autres didacticiens et quelques grammairiens, comme Marc Wilmet qui, dans un de ses derniers textes (2017), plaidait pour une grammaire aussi réduite que possible.

## **1.3. La question des contenus grammaticaux à enseigner : la créativité grammaticale des enseignants**

Une autre voie pour élaborer des contenus descriptifs pour le français est de laisser les apprenants (au moins de niveau A2) construire la description et l'explication d'un fait de langue, en fonction de leurs intuitions métalinguistiques, sans chercher à leur faire reconstituer une description grammaticale préétablie. Cette activité de *conceptualisation* est susceptible de donner des résultats très convaincants comme, pour l'emploi des pronoms relatifs : « *qui* et *que* c'est comme *il* et *le* ». Mais elle est délicate à gérer par les enseignants et peu pratiquée.

Mais surtout une dernière voie est à explorer : celle de la créativité grammaticale des enseignants que le GreC a choisi d'investiguer. En effet, à la restructuration des descriptions grammaticales savantes ou scolaires traditionnelles (non centrées sur des publics FLE) par contrôle de la transposition didactique et à leur ajustement par les conceptualisations des apprenants (pour lesquelles on manque de données), il convient d'ajouter les descriptions grammaticales produites par les enseignants au plus près de leur classe (Beacco, Kalmbach & Suso Lopez, 2014). On fait l'hypothèse que les enseignants « adaptent » la description du français à leurs apprenants ou « contournent » la grammaire standard, ce que nous avons nommé *contextualisation* de la description grammaticale du français. Les enseignants sont susceptibles d'élaborer des représentations métalinguistiques de la langue cible, qui ne sont pas de nature scientifique (au sens des « sciences du langage ») mais qui, en un certain sens, relèvent des savoirs « sauvages » ou « populaires », au sens *folk linguistics* (Niedzielski & Preston, 2010)<sup>2</sup>. Plus exactement, ces descriptions déviantes ne sont pas fondées sur des croyances sociales, mais directement sur l'expérience pédagogique des enseignants et, en particulier, sur leur expérience contrastive sollicitées pour éclairer autrement le fonctionnement du français pour leurs apprenants.

#### **1.4. Contextualisation des descriptions grammaticales et expérience contrastive des enseignants**

Expérience contrastive, car l'une des principales composantes du contexte est la langue première des apprenants ou la langue principale de scolarisation : bien des erreurs fréquentes et persistantes peuvent s'expliquer par l'influence de la langue première qui « filtre » la langue à apprendre. Ainsi un apprenant grec dira facilement *\*je veux que je vienne*, calque d'une structure du grec. La notion d'*interférence* est bien connue en didactique des langues étrangères, et les interférences sont le plus souvent bien identifiées par les enseignants expérimentés (pour une langue première donnée). Cela a pu les conduire à créer des manières particulières de décrire ces faits de langues. Ces contextualisations peuvent relever de la pédagogisation : présentation de la grammaire dans la langue des apprenants, recherche d'exemples

---

<sup>2</sup> Voir en particulier 5.3 *Folk grammaticality*.

saillants et faciles à mémoriser, utilisation de schémas, tableaux ou d'autres formes de représentation... Elles concernent aussi des adaptations de la description standard comme l'emploi de la terminologie de langue première pour le français (par exemple *nominatif* au lieu de *sujet* ; genre *neutre* pour *ça* et *rien* (*vs personne*) ou encore de véritables descriptions grammaticales, *ad hoc* comme certaines de celles répertoriées dans les *Pages contextualisées* de la *Grammaire actuelle et contextualisée du français* élaborée dans le cadre du GreC depuis quelques années.

## **2. Une description savante de la morphologie verbale du français : les bases**

L'appropriation des conjugaisons du français demeure une préoccupation omniprésente dans les grammaires et les méthodes de FLE. Toutes ou presque présentent des tableaux de conjugaisons, plus ou moins détaillés et nombreux, ce qui peut se justifier considérant que chaque verbe peut présenter 189 formes (y compris le passif) et que cela représenterait 85 conjugaisons, si l'on se fie aux comptages d'Arrivé, Gadet & Galmiche (1986 : 143). Cette permanence éditoriale traduit, à n'en pas douter, des préoccupations pour leur apprentissage. On a élaboré bien des activités pour en faciliter l'appropriation. Notre propos n'est cependant pas d'examiner celles-ci mais de mettre en évidence si et comment les descriptions savantes de ces formes a permis des transpositions pédagogiques que l'on pourrait considérer comme utiles aux apprentissages.

### **2.1. Au commencement étaient les trois groupes**

Le point de départ est constitué par la description traditionnelle ordinaire des conjugaisons : les verbes sont regroupés en 3 groupes : infinitif en *-er*, *-ir* et *-re/-oir* (même si dans la tradition on a aussi distingué *-re* et *-oir*). Cette classification a valeur d'analyse morphologique mais, comme ces groupes sont constitués à partir de similitudes entre les conjugaisons, elle sert de base aux apprentissages aussi bien en français langue maternelle qu'en FLE. Outre les régularités des désinences (par exemple pour l'imparfait et le conditionnel), elle permet de reconstituer les formes les unes à partir des autres. Jusqu'à un certain point cependant, puisqu'on a souvent souligné l'homogénéité relative de ces groupes. Par exemple, le groupe *-er*, qui comprend certes 90 % des verbes du français actuel, est considéré comme très

régulier. Mais on sait bien qu'il offre des variantes telles que celles de la conjugaison des verbes comme *appeler* ou encore de verbes isolés comme *aller* ou *essayer*. Et puis, il comporte d'autres variantes comme les verbes en *-cer, -ger, -eller, -eter, -oyer* ou encore comme *peser* et *espérer*. Homogénéité très relative donc. On enseigne le FLE depuis des décennies en utilisant cette description qui, bon an mal an, permet les acquisitions, sans que l'on puisse vraiment savoir si d'autres se montreraient plus efficaces. Elle est comme un déjà-là et constitue la *doxa* descriptive de référence.

## 2.2. Une description savante : les bases

Pour faire rapide (car il n'est pas dans notre propos de proposer une histoire de la description de la morphologie verbale), la description des conjugaisons subit une mutation importante dans les descriptions savantes, avec la valorisation des formes orales. Cette nouvelle description est exposée par A. Martinet (1958) et par J. Dubois (1968). Ce dernier, qui fait référence à Martinet (Dubois, *Ibid.* : 60) choisit comme critères distributionnels du paradigme verbal, outre la distinction entre temps simples et temps composés, la distinction entre *langue parlée* et *langue écrite*. Celle-ci le conduit à privilégier la variation des bases verbales comme principe de classement : « les verbes *ouvrir* et *tourner* sont formés en langue parlée, sur un seul radical [uvr] et [turn] ; ils appartiennent donc à la même conjugaison. » (*Ibid.* : 59). Il utilise concurremment le terme *radical*, plus classique et le terme *base* qui semble plus adapté pour définir ces formes orales, en ce qu'il est en rupture avec la terminologie héritée. Cela conduit à élaborer une classification des paradigmes en sept conjugaisons à partir des bases/radicaux : verbes à une base (type *chanter*), deux bases (avec des sous-classes : *finir, nettoyer/prier, partir, ...*) trois bases, ... jusqu'à sept (classe comprenant seulement le verbe *être*).

## 2.3. La transposition du classement par bases dans les grammaires du français et du FLE

Cette classification, proposée dans un ouvrage spécialisé de linguistique (même s'il porte le titre de *grammaire*), va redescendre vers des synthèses grammaticales de référence ou de consultation et se trouver ainsi divulguée plus près de leurs usagers potentiels que sont les enseignants. C'est le cas de la *Grammaire d'aujourd'hui*

(Arrivé, Gadet & Galmiche, 1986) qui, presque vingt ans plus tard, comporte une classification des conjugaisons par bases. Elle expose une analyse des paradigmes verbaux qui mixe les deux critères, les trois groupes traditionnels et les groupements issus de l'analyse en bases orales ceci probablement dans le souci d'atténuer l'effet de rupture d'avec la doxa morphologique. Le classement est : verbes à base unique (*aimer* et *courir, conclure*), verbes en *-er* à deux ou trois bases, verbes en *-r* et *-re* à deux bases (qui devrait donc être fondue dans la classe précédente si l'on s'en tenait aux bases orales), verbes en *-r* et *-re* à trois bases, à quatre bases... et une classe sept avec des verbes dits irréguliers (*avoir, être, aller, faire, dire*).

Cette description, toute transposée qu'elle se trouve être, n'a produit qu'un faible impact sur les descriptions grammaticales utilisées dans l'enseignement du FLE. Constitue un témoin éclairant de cela la *Grammaire* des Cours de français de la Sorbonne (Delatour *et al.*, 1991) élaborée par des enseignants de FLE. L'on s'y montre extrêmement attentif à la clarté, la simplicité et l'efficacité du discours grammatical mais, dans le tableau des conjugaisons (*Ibid.* : 309) on n'a pas jugé bon d'accueillir cette répartition « nouvelle » des conjugaisons verbales, qui serait susceptible de faciliter l'appropriation de ces formes. On peut raisonnablement faire l'hypothèse que ces classes de verbes par bases ont été considérées comme trop éloignées des croyances grammaticales dominantes.

Il est, cependant loisible d'identifier une trace de diffusion du classement par bases dans la *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE* (de Salins, 1996) : celle-ci est très résolument d'orientation sémantique et énonciative et, de ce fait, il est attendu qu'elle réserve une place réduite aux questions d'apprentissage de la morphologie. Mais dans sa section au titre modeste et prudent (*Quelques pistes utiles pour l'explication de la morphologie des temps et des modes du verbe* : 199-200), on signale que les radicaux des verbes sont variables notamment dans le cas du présent de l'indicatif avec des oppositions : singulier vs pluriel (*je dors, nous dormons*), *nous/vous* vs les autres personnes (*je lève, nous levons, vous levez*) et une alternance à trois formes : personnes du singulier, *nous-vous* et 3<sup>e</sup> du pluriel (*je viens nous venons, ils viennent*). On peut admettre qu'on adopte là une description par bases de la morphologie du verbe, même si leur nature orale n'est jamais soulignée.

De manière comparable La *Grammaire utile du français* (Bérard & Lavenne, 1989) semble aussi s'inspirer des conjugaisons par bases : pour le temps présent

(*Ibid.* : 258-272), et cette focalisation est à relever. Les verbes sont présentés en quatre ensembles : ensemble 1 : groupe en *-er* et environ 80 verbes en *-ir*, *-dre-* *-oir*, etc. (*Ibid.* : 258) ; ensemble 2 : verbes à deux radicaux singulier vs pluriel (dormir, mettre) ; ensemble à deux radicaux (singulier vs pluriel) « le second radical peut être obtenu en ajoutant un son (ss) au premier » : type *finir* ; ensemble 4 : verbes à trois radicaux : *personnes du singulier, nous-vous et 3<sup>e</sup> du pluriel (venir)*. Mais une *Remarque* (*Ibid.* : 259, sous le tableau 4) précise que ce classement a été produit sur la base des formes écrites du verbe, même si les changements de prononciation sont signalés comme tels. Ce qui invite à penser que, même si les résultats de cette description sont proches de la description par bases, elles n'en demeurent pas moins distinctes.

#### **2.4. Les bases verbales : une ressource en suspens pour l'enseignement**

La description par bases n'a pas beaucoup essaimé en FLE, comme cela apparaît clairement dans les grammaires actuellement les plus diffusées. On y voit en général les conjugaisons présentées par infinitif, éventuellement subdivisées en sous-groupes (*-ir* à deux formes type *finir* ; *-ir* à deux formes type *partir*, ...) et rien de plus.

Mais, du point de vue des apprentissages, les descriptions examinées plus haut semblent procéder d'un même souci, rendu possible et visible par la répartition en bases orales : focaliser d'abord les apprentissages sur le présent, temps/mode qui offre la diversité la plus grande, et surtout réduire celles-ci à une série limitée de variations de formes (d'une à trois dans la majorité des cas). Bien entendu, pour un verbe donné, un apprenant ne peut pas déduire, à coup sûr, de son infinitif le type de variation qui est la sienne et les formes correspondantes (*dormir* : *dor-* *dorm-* ; *venir* : *vien-* *ven-* *vien-*). La réduction de formes pour aboutir à des suites courtes de mots invite, d'une certaine manière, à des formes de mémorisation raisonnables, plus économiques que les séries de six formes à apprendre. Même si la mémorisation des conjugaisons peu régulières, verbe par verbe, est déjà une pratique avérée. Car les techniques de mémorisation des mots mettent souvent en jeu l'oral, comme celles fondées sur des rimes, des assonances, des allitérations, des suites de sons, des échos... Ce sont bien elles qui sont recommandées pour s'approprier d'autres séries de formes comme celles des verbes irréguliers de l'allemand – *bringen* (infinitif),

*brachte* (prétérit), *gebracht* (parfait) apporter – ou de l'anglais – *to go, I went, gone*). Ainsi on conseille d'apprendre ensemble les verbes qui ont la même prononciation aux trois formes (*to cut, I cut, cut* ; *to hurt, I hurt, hurt*) ou une même alternance vocalique (*to begin, I began, begun* ; *to swim, I swam, swum, ...*). D'une certaine manière, la description des conjugaisons par bases orales aurait pu (et peut encore) donner un surcroît de légitimité à des recours au stockage mémoriel, ce qui n'exclut aucune autre forme d'appropriation réflexive et qui même les implique car elle suppose la maîtrise de « calculs » ou de règles de transformation d'une forme à l'autre. Mais cette voie n'a pas abouti pour le FLE.

### **3. Une approche non savante de la morphologie verbale du français : les *tempi primitivi* (temps primitifs)**

La description par bases présente bien des affinités avec une autre approche, celle par les *temps primitifs* : l'une et l'autre reposent sur l'identification d'un nombre réduit de formes clés permettant d'en « déduire » toutes les autres et sur la mémorisation de ces suites de formes.

#### **3.1. Une doxa grammaticale**

Cette approche de la conjugaison des verbes français par *tempi primitivi* est toujours utilisée dans l'enseignement du français en Italie, et sans doute aussi ailleurs, mais nous nous en tiendrons ici à ce contexte éducatif. Le témoignage des enseignants de français y est unanime : du temps où ils faisaient leurs études (y compris dans le secondaire), soit dans les années 1955-1960, les *tempi primitivi* étaient utilisés pour l'enseignement. Aujourd'hui, une rapide recherche permet de repérer le message suivant d'un Internaute sur *Yahoo answers* :

Paradigmi verbi francese!!!?

Aiuto, mi serve una lista con i questi paradigmi! Non risp che non esistono in francese perchè ci sono eccome!!!

Il paradigma dei verbi francesi è costituito da cinque tempi primitivi dai quali è possibile ricavare, per i tempi regolari, tutti gli altri tempi, detti tempi derivati

[Paradigmes verbes français. !!!?

Au secours j'ai besoin d'une liste de ces paradigmes. Ne répondez pas qu'ils n'existent pas car ils existent, et comment !!!



Le paradigme des verbes français est constitué de cinq temps primitifs dont il est possible de tirer, pour les temps réguliers, tous les autres temps, dits temps dérivés.]

De nombreuses grammaires contemporaines y font référence (voir *infra*), tout comme des cours de préparation au concours de l'enseignement<sup>3</sup>, la grammaire italienne du français sur Wikipédia<sup>4</sup> ou encore le « Paquet pour apprendre le français » des éditions Bignami, que l'on pourrait comparer au Bescherelle. Il ne fait pas de doute que les *tempi primitivi* font partie de la doxa grammaticale : celle-ci s'est constituée à partir de pratiques enseignantes très répandues, fondées sur cette « théorie empirique » des conjugaisons du français dont on apprécie la rentabilité opérationnelle pour le stockage et peut-être pour l'apprentissage.

### 3.2. Vendre, vendant, vendu, je vends, je vendis

Les temps primitifs sont les cinq formes verbales qui permettent de reconstituer les autres avec de bonnes probabilités de réduction des erreurs. Ces cinq formes se présentent sous une forme canonique stable à mémoriser. Une de ses formulations possibles, celle de la grammaire de Bondi, Credali et Romagnini (1983 : 207, cité par Fouillet, 2013) est la suivante<sup>5</sup> :

*Il y a cinq temps primitifs :*

INF. PRES.	PARTICIPE PRES.	PARTICIPE PASSE	IND. PRES. SINGULIER	PASSATO REMOTO <sup>6</sup>
1° <i>parler</i>	<i>parlant</i>	<i>parlé</i>	<i>je parle (es, e)</i>	<i>je parlai</i>
2° <i>finir</i>	<i>finissant</i>	<i>fini</i>	<i>je finis (is, it)</i>	<i>je finis</i>
3° <i>recevoir</i>	<i>recevant</i>	<i>reçu</i>	<i>je reçois (ois, oit)</i>	<i>je reçus</i>
4° <i>rendre</i>	<i>rendant</i>	<i>rendu</i>	<i>je rends (s, [t])</i>	<i>je rendis</i>

---

<sup>3</sup> Paola Borgonovo (2012-2013) : *La prova a test del concorso insegnanti. Francese. Teoria ed esercizi*, e-book édition Alpha Test.

<sup>4</sup> [https://it.wikipedia.org/wiki/Grammatica\\_francese](https://it.wikipedia.org/wiki/Grammatica_francese)

<sup>5</sup> Pour des raisons de lisibilité, nous ne donnons que notre traduction du texte original.

<sup>6</sup> Littéralement, *passé éloigné* ; terme ordinairement utilisé dans les grammaires italiennes pour *passé simple*.

Voici comment se forment les autres temps (temps dérivés) :

<i>De l'infinitif présent</i>	<i>Indicatif futur Conditionnel présent</i>
<i>Du participe passé (moins ant)</i>	<i>Indicatif présent pluriel Indicatif imparfait Subjonctif présent<sup>7</sup></i>
<i>Du participe passé</i>	<i>Tous les temps composés</i>
<i>Du présent de l'indicatif</i>	<i>L'impératif</i>
<i>De la 1<sup>ère</sup> pers. du passé simple (moins la dernière lettre)</i>	<i>Le subjonctif imparfait</i>

On observera que ce ne sont pas les formes orales qui servent de point de départ à ces correspondances mais bien les formes écrites, même si la mémorisation est susceptible d'être avant tout auditive. Il existe des exceptions à ces « règles de transformation » : par exemple, pour indicatif présent-impératif : *être, avoir, aller, savoir*, pour infinitif-futur : *aller, envoyer*, pour participe présent-imparfait : *avoir, savoir...* Ces quelques cas, concernant des verbes très usités (mémorisables par l'usage), à conjugaison hors normes ou d'autres encore<sup>8</sup>, ne semblent pas limiter de manière significative la rentabilité de ces « règles ». Mais nous ne disposons pas, à notre connaissance, d'analyse sur données qui montreraient les modalités d'utilisation concrète des temps primitifs et leur rentabilité en termes de réduction des fautes.

Il s'agit donc bien de croyances grammaticales ou, de manière plus positive, de *teacher cognition* au sens de S. Borg (2006)<sup>9</sup>. Ce savoir est le produit d'observations qui ne procèdent d'aucune théorie morphologique scientifique particulière, ce qui se marque au fait que l'on n'éprouve pas le besoin de les justifier. Il est donc permis de les considérer comme des règles d'enseignants produites par une expérience collective.

<sup>7</sup> Dans la terminologie utilisée en Italie : *congiuntivo*.

<sup>8</sup> Cette règle ne fonctionne pas avec les seuls verbes suivants du niveau A2 (*Niveau A2 pour le français*) : *aboyer, acheter, amener, appeler, compléter, élever, employer, enlever, ennuyer, envoyer, épeler, essayer, essuyer, exagérer, lever, nettoyer, payer, peser, promener, régler, répéter...* ; *aller, avoir, contenir, obtenir, tenir, devenir, devoir, être, pouvoir, savoir, venir, vouloir*.

<sup>9</sup> En particulier le chapitre 5 : *Teacher Cognition in Grammar Teaching*.

### 3.3. Une morphologie empirique qui vient de loin

L'emploi des *tempi primitivi* est encore bien attesté aujourd'hui dans l'enseignement du français en Italie, même si le recul de celui-ci a pu produire des conséquences sur la place des activités grammaticales et de la didactique de la grammaire au sein d'enseignements privilégiés parce que considérés comme plus motivants. Elle est présente de manière conséquente durant toute la période 1970-2011 étudiée par R. Fouillet (2013) : elle y dénombre une demi-douzaine de grammaires (dont la dernière analysée date de 2006) qui exposent la théorie des temps primitifs et dérivés. Mais celle-ci est présente dans les grammaires du français publiées bien antérieurement : dans *L'italiano in Parigi ovvero Grammatica francese ad uso degli Italiani* de Francesco Duc (publiée en 1788), on lit : « former les temps ne signifie rien d'autre que savoir comment des primitifs ont dérivé les simples et les composés »<sup>10</sup> (*Du verbe*, § 10 : *De la variation des temps en général*, p. 169). Suivent les tableaux des temps primitifs (le participe présent y est nommé *gérondif*) : *aimer aimant, aimé, j'aime, j'aimai ; finir, finissant, fini, je finis, je finis, ...* Il n'est guère risqué d'avancer que l'idée des temps primitifs provient de l'enseignement du latin et de la description morphologique des conjugaisons. En voici une formulation moderne, mise en ligne pour les apprenants français<sup>11</sup> :

*Pour comprendre la conjugaison latine il faut avant tout savoir ce que sont les temps primitifs. Lorsque l'on apprend un verbe latin on ne peut pas se contenter d'apprendre son infinitif comme en français, c'est pourquoi dans un dictionnaire latin on ne trouvera pas seulement amare mais bien amo, amas, amare, amai, amatum: aimer.*

- *La première forme correspond à la première personne du singulier au présent de l'indicatif actif.*
- *La seconde forme équivaut à la deuxième personne du singulier au présent de l'indicatif actif.*
- *La troisième forme est l'infinitif présent actif du verbe.*
- *La quatrième forme correspond à la première personne du singulier au parfait actif.*
- *La cinquième forme enfin n'est autre que le participe parfait du verbe.*

*[...] avec les trois premières formes on obtient le radical de l'inflectum nécessaire pour conjuguer le présent, l'imparfait et le futur. Pour se faire on retire la désinence -o de la première forme, la désinence -s à la seconde et le suffixe -re à la troisième. Avec notre exemple on a donc le thème d'inflectum ama-. La quatrième forme permet d'obtenir le thème du perfectum qui sert de base à la conjugaison du parfait, plus-que-parfait et futur antérieur à l'actif. Pour trouver*

---

<sup>10</sup> Notre traduction.

<sup>11</sup> <http://blog.univ-angers.fr/latin/?tag=temps-primitifs> Introduction à la conjugaison latine Posted on 7 décembre 2013 by Torterie de Sazilly Lydwine.

*le thème on soustrait à la forme la désinence du parfait -i. Ici, on obtient donc amau- comme thème de perfectum. Enfin, la cinquième forme, le supin, sert, entre autres, à la construction.*

La place longtemps importante de l'enseignement du latin dans le système éducatif italien, où on peut le considérer comme une langue co-identitaire, pourrait rendre compte de cette adoption des temps primitifs pour décrire une autre langue romane comme le français. Même s'il convient de noter que cette description par temps primitifs ne semble pas avoir été utilisée pour l'enseignement de l'italien langue maternelle, sans doute parce que l'essentiel de la morphologie est acquis avant la scolarisation (sauf forme particulière, comme *vada* et non \**vadi*, impératif du verbe *andare* = *aller*)

### **3.4. Les temps primitifs dans les grammaires du français langue maternelle**

Cette origine probable des temps primitifs dans l'enseignement du latin invite à supposer que celle-ci a pu être utilisée pour l'enseignement du français langue maternelle. Or, cela est parfaitement attesté par exemple dans *Les éléments de la grammaire française* de Lhomond : y figure (pp. 38-41) une section intitulée *Des temps primitifs*, où cinq temps (le présent de l'infinitif, le participe présent, le participe passé, le présent de l'indicatif et le prétérit de l'indicatif) sont définis comme « ceux qui servent à former les autres temps dans les quatre conjugaisons » (*-er, -ir, -oir, -re*). Elle comporte un tableau résumé avec des exemples par conjugaison : pour la 4<sup>e</sup> (en *-re*) : *rendre, rendant, rendu, je rends, je rendis* ; *plaire, plaisant plu, je plais, je plus* ; *paroître, paroissant, paru, je parois, je parus, ...* ainsi qu'un commentaire décrivant les manières de former les autres temps à partir des primitifs (avec mention d'exceptions). Les descriptions des grammaires modernes pour l'enseignement du français à des italophones sont pratiquement identiques à celles-ci. Mais dans les grammaires publiées en France ultérieurement la morphologie par temps primitifs disparaît : elle ne figure pas, par exemple, dans celle de René Radouant (1922).

Elle n'a cependant pas complètement disparu comme en témoigne cette page Internet<sup>12</sup>

### **LES TEMPS PRIMITIFS**

Le titre vous a surpris ? Cela n'est pas étonnant. Peu de personnes savent qu'il existe, en français des **temps primitifs**. Ceux-ci existent bel et bien et permettent de conjuguer facilement les verbes **irréguliers**, tous classés dans le **3<sup>e</sup> groupe** de conjugaison. Ces temps primitifs nous viennent en ligne droite du latin, et comme en latin, ils comprennent **5 formes** :

<i>Infinitif présent</i>	<i>Participe présent</i>	<i>Indicatif présent (1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> personne du singulier)</i>	<i>Passé simple (2<sup>e</sup> personne du singulier pour les verbes du 1<sup>er</sup> groupe)</i>	<i>Passé simple (2<sup>e</sup> personne du singulier pour les verbes du 1<sup>er</sup> groupe)</i>	<i>Participe passé</i>
<i>danser</i>	<i>danser</i>	<i>dansant</i>	<i>je danse - tu dances</i>	<i>tu dansas</i>	<i>dansé</i>
<i>finir</i>	<i>finir</i>	<i>finissant</i>	<i>je finis - tu finis</i>	<i>je finis</i>	<i>fini</i>
<i>vendre</i>	<i>vendre</i>	<i>vendant</i>	<i>je vends - tu vends</i>	<i>je vendis</i>	<i>vendu</i>

Et le texte décrit ensuite « la dérivation des temps » de manière identique à celle reproduite plus haut (section *Vendre, vendant, vendu, je vends, je vendis*). Cet exemple semble isolé. Ce que pourrait confirmer une grammaire scolaire comme *Grammaire Junior* (Chiss & David, 2000) : celle-ci, qui a choisi de consacrer peu d'attention aux formes verbales (et en particulier à leur orthographe), retient une description par formes du radical (dites *bases*) en mentionnant simplement leur nombre : une base (*fermer*), deux bases (*dormir*), trois bases (*boire, envoyer*) ou davantage.

Plus surprenant, par certains aspects, est le fait qu'une variante de l'approche par temps primitifs est adoptée dans une description linguistique savante de la conjugaison verbale (Le Goffic, 1997). L'auteur propose une description à partir de *six formes-clés*, dont le nombre et la dénomination évoquent inévitablement les temps primitifs : « Règle : pour pouvoir conjuguer un verbe français, il faut connaître six formes-clés : indicatif présent aux personnes 1 (je), 4 (nous) et 6 (ils, elles), une

---

<sup>12</sup> <https://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-45361.php>

personne du futur (par exemple, la 1<sup>ère</sup>), une personne du passé composé (par exemple, la 1<sup>ère</sup>), une personne du passé simple (par exemple, la 3<sup>e</sup>) ». À partir de ces formes « on peut obtenir n'importe laquelle des autres formes de la conjugaison (*Ibid.* 30 et sq.). Suivent les « règles » de correspondance. On précise cependant que font exception d'une manière ou d'une autre une dizaine de verbes : *être, avoir, aller, savoir, vouloir...* La description n'est pas identique à celle des temps primitifs que nous avons vu circuler dans les grammaires du FLE et du français langue maternelle. Mais il ne fait aucun doute que l'auteur, agrégé de grammaire et donc latiniste pendant la dizaine d'années de sa formation secondaire et supérieure, n'a pas pu élaborer cette description en formes-clés sans penser à *amo, amas, amare amavi, amatum*.

## Conclusion

On a ainsi vu circuler (dans le temps et à travers différents domaines éducatifs : FLE, langue maternelle, France, Italie...) des descriptions des conjugaisons du français de nature diverse, savantes, de divulgation ou fondés sur des savoirs d'expérience. Ces parcours se sont révélés incertains, avec des pertes, des infiltrations, des cheminements souterrains, des résurgences, des confluences.... Il n'en reste pas moins que, pour les seuls faits de langues considérés ici, les descriptions non savantes font, du point de vue méthodologique et pédagogique, au moins jeu égal avec les analyses linguistiques Et c'est bien ce qui invite à utiliser ce continuum de ressources pour organiser les enseignements.

---

## Références bibliographiques

- Arrivé, M., Gadet, F., & Galmiche, M. (1986). *La grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française*. Flammarion.
- Bérard, E., & Lavenne, C. (1989). *Grammaire utile du français*. Hatier.
- Beacco, J.-C., Kalmbach, J.-M., & Suso López, J. (Dir.) (2014). Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères. *Langue française* 181, 3-17.
- Bondi, A., Credali, A., & Romagnini M. (1979, 1983). *Corso completo di lingua francese per le Scuole superiori*. Cappelli.
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education*. Continuum.
- Chiss, J.-L., & David, J. (2000). *Grammaire Junior*. Nathan.

- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Conseil de l'Europe.
- Delahaie, J. (2008). La grammaire du français parlé en classe de FLE, un problème d'enseignement ou un problème de contenu ? [En ligne] [https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00360064/file/Delahaie\\_Enseigner\\_les\\_structures\\_langagiA\\_res\\_2010.pdf](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00360064/file/Delahaie_Enseigner_les_structures_langagiA_res_2010.pdf)
- Delatour, Y., Jennepin, D., Léon-Dufour, M., Matlié, A., & Teyssier B. (1991). *Grammaire du français. Cours de civilisation française de la Sorbonne*. Hachette.
- Dubois, J. (1968). *Grammaire structurale du français : le verbe*. Larousse.
- Duc, F. (1788). *L'italiano in Parigi ovvero Grammatica francese ad uso degli Italiani*. Pietro Torre.
- Fouillet, R. (2013). *Les formes de la contextualisation de la description du français dans les grammaires pédagogiques pour italophones (1970-2011). Cultures métalinguistiques et expertise professionnelle*. [Thèse pour le doctorat en didactique des langues et des cultures], Université Paris III - Sorbonne nouvelle.
- Le Goffic, P. (1997). *Les formes conjuguées du verbe français oral et écrit*. Ophrys.
- Lhomond, C. F. (1826, nouvelle édition). *Elémens de la grammaire française*. Bonné.
- Martinet, A. (1958). De l'économie des formes du verbe en français parlé. Dans *Studia philologica et litteraria in honorem L. Spitzer*, 309-326. Francke.
- Niedzielski, N. A., & Preston, D. R. (2010). *Folk linguistics*. De Gruyter.
- Salins (de), G.-D. (1996). *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*. Didier.
- Radouant, R. (1922). *Grammaire française*. Hachette.
- Wilmet, M. (2017). Vers la troisième grammaire scolaire, *Dialogue et cultures* 63.

