



L'enseignement d'une notion-clé au primaire : le verbe

Patrice Gourdet, Danièle Cogis, Marie-Noëlle Roubaud

► To cite this version:

Patrice Gourdet, Danièle Cogis, Marie-Noëlle Roubaud. L'enseignement d'une notion-clé au primaire : le verbe. Mieux enseigner la grammaire : Pistes didactiques et activités pour la classe, PEARSON, 2016. hal-01630369

HAL Id: hal-01630369

<https://amu.hal.science/hal-01630369>

Submitted on 7 Nov 2017

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

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



L'enseignement d'une notion-clé au primaire: le verbe

PATRICE GOURDET, DANIELLE COGIS
ET MARIE-NOËLLE ROUBAUD

CHAPITRE

8

Introduction	154
1. L'enseignement du verbe à l'école primaire: un aperçu des problèmes majeurs	155
1.1. Du côté de l'apprentissage	155
1.2. Du côté de l'enseignement	156
2. Des orientations didactiques pour l'étude du verbe	159
2.1. Objectifs et pistes pour une progression dans l'étude du verbe	159
2.2. Contenus d'apprentissage	160
2.3. Démarche d'enseignement	161
3. Des pistes didactiques pour l'enseignement du verbe	162
3.1. Identifier le verbe	162
3.2. Repérer les régularités des marques de personne	165
3.3. Développer les combinaisons sémantiques et syntaxiques	170
3.4. Apprendre en situation d'écriture	172
4. L'élaboration de cartes d'identité des verbes: des jalons pour le secondaire	175
Conclusion	177
Références bibliographiques de base	178
Autres références	178

Introduction

Les différents programmes scolaires prescrivent l'enseignement du verbe dès l'âge de six ans en France et à partir de huit ans dans les autres pays francophones, et ce, jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. Concept grammatical particulièrement complexe en raison de la combinaison des différentes dimensions en jeu – sémantique, morphologique, syntaxique –, le verbe est un objet difficile à enseigner.

Pourtant l'enseignement actuel propose moins une vision pluridimensionnelle du verbe qu'un enseignement écartelé entre un objectif dominant, la maîtrise de l'orthographe des formes verbales, et une activité dominante, la conjugaison, souvent réduite à l'apprentissage par cœur de listes de formes verbales, rassemblées sous une terminologie hermétique et peu cohérente. Or le lien entre la mémorisation des tableaux de conjugaison et la capacité à orthographier correctement la terminaison des verbes dans des énoncés est faible. Pour ne prendre qu'un exemple des plus banals, passer de *nous verrons* dans le tableau du verbe *voir* à *nous les verrons* dans un texte (avec l'insertion d'un pronom complément pluriel entre le pronom sujet et le verbe) ne va pas de soi. En effet, bon nombre d'élèves ont tendance à accorder le verbe avec l'élément précédent le plus proche (*les*) et écriront **nous les verront*.

Que la cause soit à chercher du côté des prescriptions ou des habitudes scolaires, l'enseignement actuel présente trop souvent le verbe de façon éclatée : les sous-disciplines du français (orthographe, grammaire, conjugaison) se partagent (ou se disputent) traditionnellement son enseignement. En privant ainsi les élèves d'une vision synthétique de son fonctionnement, on ne les aide pas à articuler ses différentes dimensions. De plus, on néglige le fait primordial que leur pratique des formes orales est antérieure à leur entrée à l'école. Aussi les enseignants se trouvent-ils souvent démunis devant le peu d'efficacité de leur travail en classe, alors qu'ils y consacrent beaucoup de temps.

Étudier la question de l'enseignement du verbe implique de cerner les enjeux de l'enseignement de cette notion-clé aux différents paliers de la scolarité, de mettre en perspective les différentes dimensions du verbe, de proposer des niveaux de formulation adaptés à l'âge des élèves et d'instaurer une démarche d'apprentissage active, en veillant à ne pas introduire de notions qui dépasseraient les capacités cognitives des apprenants et les mettraient en difficulté (de nombreuses facettes du verbe, telles que l'aspect, ne sont pas du niveau d'élèves du primaire, ni même du début du secondaire).

Dans la première partie de ce chapitre, nous illustrons quelques problèmes rencontrés dans l'enseignement du verbe et dans son apprentissage. Dans la deuxième partie, nous présentons les orientations didactiques sous-jacentes à l'étude de cette notion-clé (objectifs, contenus, démarches). Nous développons dans la troisième partie des pistes pour concevoir une véritable progression, en prenant appui sur des expériences concrètes. Enfin, dans la dernière partie, nous posons des jalons pour la poursuite du travail sur le verbe au secondaire.



L'enseignement du verbe à l'école primaire : un aperçu des problèmes majeurs

Nous ne prétendons pas dresser un état des lieux exhaustif de l'enseignement du verbe, mais attirer l'attention sur quelques problèmes majeurs. Nous le ferons en nous appuyant sur ce que disent des élèves d'âges différents et des enseignants expérimentés lorsqu'ils doivent définir le verbe, ainsi qu'en nous référant à des traces d'activités relevées dans des classes.

1.1. Du côté de l'apprentissage

Examinons d'abord un échange oral entre une enseignante et des élèves de 7-8 ans¹.

MAITRESSE: Qu'est-ce que la conjugaison ?

FATMA: On parle des verbes.

MAITRESSE: Comment on reconnaît un verbe ?

ILIÈS: On sait que c'est quelqu'un qui fait l'action.

MAITRESSE À ILIÈS: Quelqu'un qui fait l'action ?

ILIÈS: On parle de l'action.

LUCIE: On fait par exemple : « je puis tu il elle on ».
On le conjugue.

MARGAUX: On se dit : « Qui fait l'action ? »

MAITRESSE: Non ! C'est le sujet !

LUCIE: Quand il y a -er, il est pas conjugué.

Ce que les élèves ont retenu du verbe, c'est d'abord son lien sémantique avec un agent (« c'est quelqu'un qui fait l'action ») et la valeur d'action qui lui est associée, puis la variation morphologique en rapport avec les pronoms (« on le conjugue ») ou en rapport avec la marque de l'infinitif (« -er, il est pas conjugué »). Un certain flou apparaît entre ce qui relève du verbe (« on se dit : *Qui fait l'action ?* ») et ce qui relève du sujet.

Voyons à présent comment, après plusieurs années d'apprentissage supplémentaires, des élèves de 10-11 ans répondent à la question ouverte *Qu'est-ce qu'un verbe ?*². La dimension morphologique domine chez la grande majorité d'entre eux (78 %), mais,

1. Échange recueilli dans un corpus de 2002 par M.-N. Roubaud.

2. Corpus, recueilli en juin 2013 par P. Gourdet, constitué de 491 réponses écrites venant de 32 classes d'élèves de 10-11 ans. Ce corpus a été comparé aux réponses données par ces mêmes élèves trois ans plus tôt (Gourdet, 2014).

à la différence des plus jeunes, c'est la variation en fonction du temps que ces élèves mettent en avant³:

KILLIAN (11 ANS): Un verbe est un mot qui peut être conjuguer à plusieurs temps. Le verbe donne le sens de la phrase⁴.

L'entrée sémantique (l'action) et le lien exclusif avec les pronoms de conjugaison restent néanmoins forts, cités respectivement par près de 40 % des répondants:

CAMILLE (11 ANS): Un verbe s'est un mot qui ser a conjuguer. Il est toujou accom-pagnier de son pronoms.

L'évolution entre 8 et 11 ans paraît se limiter à l'intégration du temps comme facteur de variation et, chez une minorité d'élèves, à une conscience du verbe comme élément d'un ensemble plus vaste, la phrase. Aucun ne fait référence au décalage entre l'oral et l'écrit (certaines lettres ne sont pas audibles, comme dans *tu chantes*) ou à l'identité forte de certaines marques (le /ʒ/ avec *nous*, par exemple). Que ce soit au tout début du primaire (6 ans) ou vers la fin (11 ans), on observe donc un déséquilibre entre la morphologie et la syntaxe dans les représentations des élèves: alors que trois élèves sur quatre mentionnent la variation morphologique des verbes, un sur trois seulement établit un lien avec un sujet, essentiellement un pronom sujet (souvent appelé « de conjugaison »).

1.2. Du côté de l'enseignement

Quand on interroge les enseignants sur le verbe, on constate dans leurs définitions, comme dans celles des élèves, la prépondérance de la morphologie (Gourdet, 2010). Une enquête récente confirme l'importance qu'ils accordent à la morphologie (83 % des enseignants) au détriment de la syntaxe (50 % seulement)⁵. Le trait sémantique d'action, en revanche, est cité par les trois quarts d'entre eux:

ENSEIGNANTE

(15 ANS D'ANCIENNETÉ): C'est un mot qui indique souvent l'action et qui change en fonction du temps de la phrase et de qui fait l'action: il se conjugue.

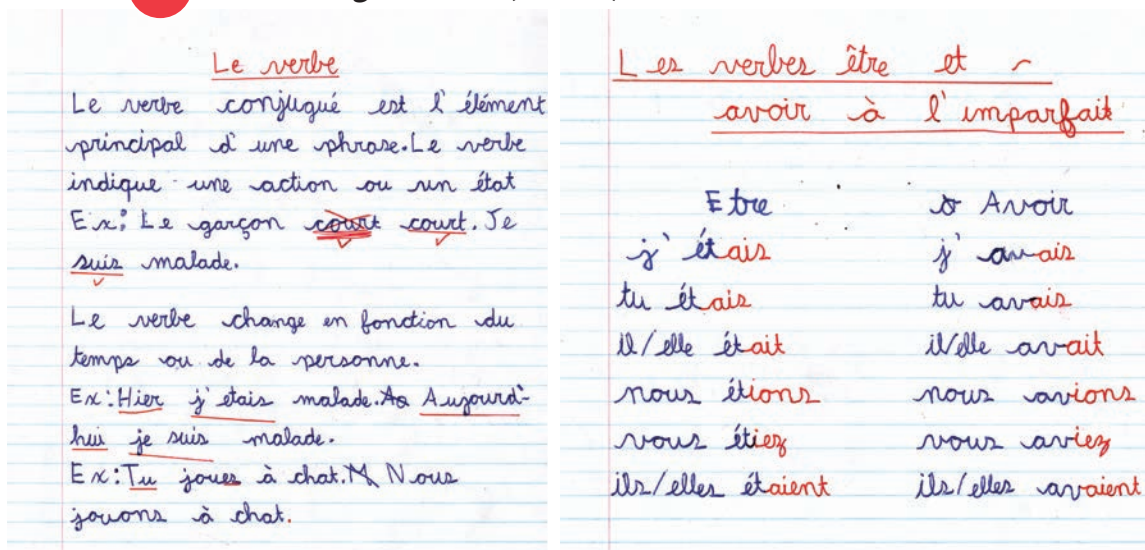
L'action et le fait que le verbe se conjugue constituent la base de ce que les enseignants demandent aux élèves d'apprendre, comme dans ces « cahiers de règles »:

3. Cette variation est symbolisée par l'utilisation dominante du verbe *conjuguer*.

4. Les écrits des élèves sont retranscrits en respectant leurs graphies.

5. Corpus recueilli par P. Gourdet en 2013 auprès de 78 enseignants d'élèves ayant entre 8 et 11 ans.

FIGURE 8.1 Cahier de règles au CE2 (8-9 ans)



Rien d'étonnant à ce qu'on rencontre ces mêmes formulations dans presque toutes les classes. Les enseignants du primaire font en effet appel à des connaissances et des procédures qu'ils ont acquises durant leur propre scolarité et qu'ils retrouvent dans la plupart des manuels scolaires, comme dans les plus anciens ouvrages, telle la définition du célèbre manuel de Claude Augé de 1912: « Le verbe est un mot qui exprime que l'on fait ou est quelque chose. [...] On reconnaît qu'un mot est un verbe quand on peut le conjuguer [...] » (*Grammaire, Cours supérieur*, Librairie Larousse, p. 400). C'est ainsi que se perpétue l'analyse du verbe en deux parties, un radical stable (les variations renvoyant à la notion d'irrégularité) et une terminaison, seul réceptacle assumé des changements:

Je retiens

- Le verbe est composé d'un **radical** et d'une **terminaison** : passer – il passait.
(radical) (terminaison) (radical) (terminaison)
- Le radical ne change pas, sauf quand le verbe est irrégulier.
passer : je passe (verbe régulier) aller : je vais (verbe irrégulier).
- La terminaison change en fonction du temps et de la personne. C'est la **conjugaison** du verbe.
tu passais (passé) je passe (présent) il passera (futur)

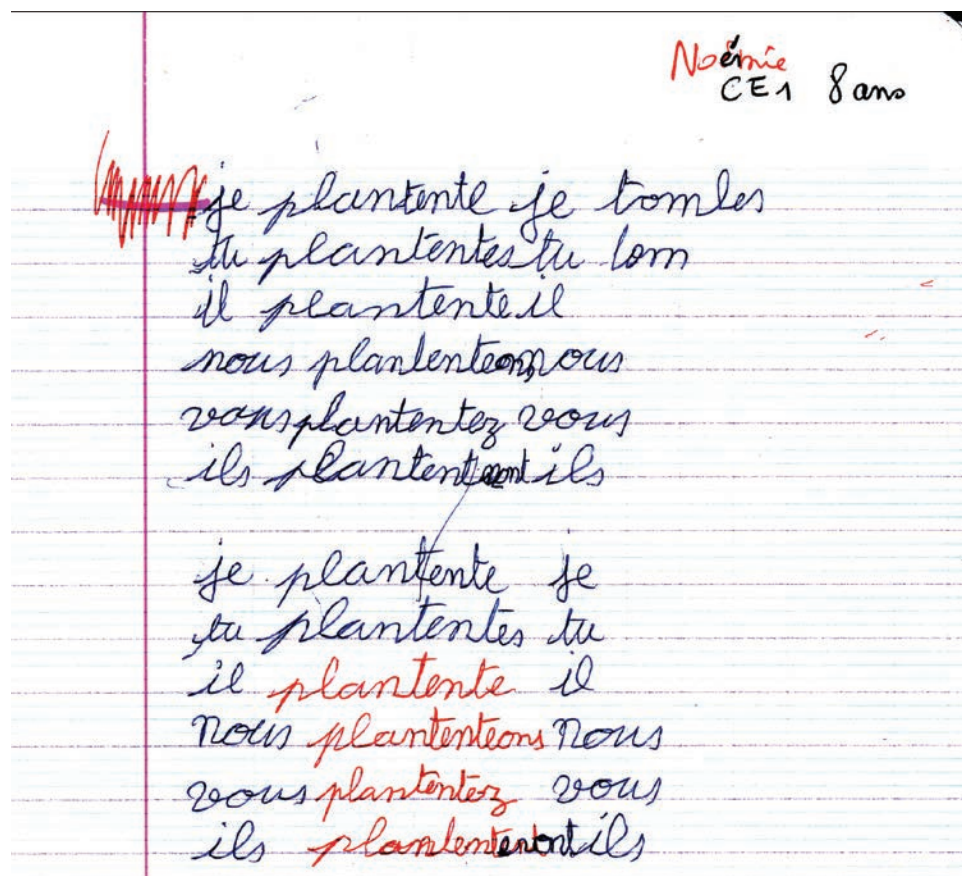
Source : *Mot de Passe* – CE2, Hachette Éducation (2009)

En mettant surtout l'accent sur les dimensions sémantique et morphologique du verbe, l'enseignement actuel entraîne parfois certaines incompréhensions. Prenons comme premier exemple celui de Paul (7 ans), qui, dans la phrase *Pas de bousculade dans les couloirs*, identifie le verbe de la manière suivante (Roubaud et Gomila, 2014):

PAUL: Le verbe c'est bousculade parce que c'est quand on se bouscule, alors on tombe et un verbe c'est quelque chose qu'on fait.

L'assimilation entre l'action du discours grammatical et l'idée de mouvement ou de déplacement est source de confusion chez les élèves. Elle rend difficile l'identification des verbes qui ne contiennent pas cette idée, tels *sembler*, *paraître*, *penser*, *dormir*, *attendre*, etc., sans parler d'autres classes (catégories) grammaticales qui pourraient répondre à cette définition de l'action, en particulier certains noms (*cueillette*, *départ*, *course*, etc.).

Le deuxième exemple est celui de Noémie (8 ans), qui doit conjuguer en « remédiation » les verbes *planter* et *tomber* au présent, car elle les a mal orthographiés en dictée (*ils plante, tu tombe*). Mais sa copie montre qu'elle travaille à la chaîne, en écrivant en colonne d'abord tous les pronoms, puis la forme attendue dans la dictée (*plantent*), enfin la terminaison (*e, s, etc.*), ce qui donne des formes que personne, pas même l'enfant, ne dirait à l'oral :



Le troisième exemple est celui de Romain (9 ans), qui justifie -er dans *elle était abier*, en disant que « c'est un verbe au présent », puis il se met à le conjuguer : « *je m'habille, tu t'habilles, il s'habille, nous nous habillons, vous vous habillez, ils s'habillent.* » Il poursuit : « On entend e-s, o-n-s, e-z, e-n-t », avant de nuancer : « On n'entend pas le e-s, mais on entend les autres. »

Plus de quarante ans après le début des tentatives de rénovation de l'enseignement de la grammaire, la conception traditionnelle du verbe à l'école persiste. Les tableaux de conjugaison isolent le verbe au sein de listes décontextualisées⁶. Le paradoxe est que, en installant dans l'esprit des élèves un lien presque exclusif entre *verbe*, *action*, *conjugaison*, *terminaison*, non seulement l'enseignement ne favorise pas la compréhension des dimensions sémantique et morphologique du verbe, mais il en minimise d'autres, notamment la dimension syntaxique, pourtant essentielles à la maîtrise des formes écrites, objectif sans cesse réaffirmé dans les programmes.



Des orientations didactiques pour l'étude du verbe

Repenser l'enseignement du verbe commence par la clarification de quelques orientations linguistiques et didactiques, pour nous, incontournables.

2.1. Objectifs et pistes pour une progression dans l'étude du verbe

Comme pour les autres notions grammaticales, l'étude du verbe vise, d'une part, à donner aux élèves des connaissances sur le fonctionnement de la langue, et, d'autre part, à accroître leurs compétences langagières, sans préjuger d'un lien de cause à effet entre ces deux grandes finalités. Dans la progression pour l'enseignement au cours de la scolarité obligatoire présentée au chapitre 5, il est proposé d'organiser les contenus selon des dominantes dégagées par palier de scolarité : morphosyntaxe, syntaxe et organisation textuelle. Sans en reprendre le détail, rappelons les principaux choix qui en découlent pour le verbe.

- Au primaire, l'élève est sensibilisé aux caractéristiques de la classe du verbe, par opposition à celles de la classe du nom, ce qui lui permet d'accéder à un certain degré de maîtrise des marques verbales quand il lit et quand il écrit (perspective morphosyntaxique).
- Au secondaire (inférieur ou premier cycle), l'élève est amené à prendre de la distance par rapport à la langue pour comprendre le rôle du verbe dans l'organisation de la phrase, ses différentes constructions et leurs possibles incidences sémantiques, le système des modes-temps et des valeurs de ces modes-temps (perspectives syntaxique et sémantique).
- À la fin du secondaire, lorsque les élèves sont âgés de 14 ans environ, certains des phénomènes discursifs et textuels (nominalisation, passivation, modalisation, progression thématique, etc.) en relation avec les genres de discours peuvent commencer à être abordés pour rendre ces futurs citoyens aptes à décrypter et à produire une diversité de messages.

6. Voir le chapitre 9 pour une analyse critique de tableaux de conjugaison et une proposition alternative.

2.2. | Contenus d'apprentissage

Pour l'étude du verbe au primaire, nous mettons l'accent sur l'apprentissage des formes fléchies à l'écrit, sans écarter totalement d'autres aspects se trouvant à la frontière entre les dimensions syntaxique et sémantique⁷. Se pose alors la question de la description du verbe, car plusieurs descriptions se concurrencent. L'enseignement n'ayant à rechercher ni l'exhaustivité ni la pureté théorique, nous puiserons à différentes sources en fonction des objectifs visés.

- Pour la dimension morphologique, notre choix est d'étudier le verbe en décomposant les formes verbales en trois éléments à partir des temps simples de l'indicatif :

	Le radical (qui porte le sens du verbe)	La marque mode-temps	La marque de personne (et de nombre pour la sixième personne)
Ils	<i>dev-</i>	<i>-r-</i>	<i>-ont</i>
	<i>grandi-</i>		
	<i>marche-</i>		

1. Le **radical** porte le sens du verbe, sens qui se retrouve dans d'autres mots d'une famille lexicale plus ou moins étendue (*grandir, grand, grandeur*). Ce radical peut avoir une forme unique (*chanter, ouvrir*) ou plusieurs formes (*lever, finir, devoir, prendre*).
 2. La **marque de mode-temps** est spécifique à la classe du verbe, en lien avec la temporalité.
 3. La **marque de personne** est liée directement à l'accord du verbe avec la personne du nom ou du pronom qui remplit la fonction de sujet⁸. La compréhension du lien syntaxique entre le verbe et cet élément est essentielle pour l'orthographe (gestion d'une marque souvent non repérable à l'oral : *le chien dort / je dors*).
- Dans une forme verbale, cette tripartition revient à isoler le radical, qui est propre à chaque verbe, des éléments stables, réguliers, qui sont communs à tous les verbes (les marques de mode-temps et de personne). Elle permet à l'élève d'accéder à une vision synthétique de la structure des verbes et de progresser dans l'orthographe des formes verbales en production écrite⁹.
 - Pour la dimension syntaxique, nous distinguons différentes strates. Dans un premier temps, le verbe est présenté comme dépendant d'un autre élément qu'il faut apprendre à repérer, puisque c'est de cet élément qu'il reçoit sa marque de

7. Pour une présentation détaillée du système des modes-temps, voir le chapitre 9.

8. Les accords en français sont régies par un système, appelé système des accords. Pour mieux comprendre ce système et les notions de donneur, de receveur et d'accord, voir Chartrand, Simard et Sol (2006) ou Simard et Chartrand (2011) et le chapitre 7.

9. À noter que l'entrée par les régularités a été réaffirmée en France par des recommandations parues en juin 2014 pour les programmes 2008 de l'école primaire (*Bulletin officiel*, n° 25, 19 juin 2014).

personne. La maîtrise de l'orthographe des finales verbales est ainsi une priorité pour l'écriture. Dans un second temps, le verbe est vu comme un élément central dans une variété de constructions mettant en rapport des unités remplissant la fonction de sujet et de complément, avec des variations de sens. Dans un troisième temps, le verbe est étudié comme noyau du groupe verbal qui remplit la fonction de prédicat¹⁰, ce qui amène les élèves à comprendre la structure de la phrase et ses transformations, et leur donne un outil pour vérifier la présence des constituants obligatoires d'un énoncé lors de la révision de leurs écrits¹¹.

2.3. | Démarche d'enseignement

L'étude du verbe au primaire s'inscrit pleinement dans la démarche d'observation réfléchie de la langue ou de découverte du système et du fonctionnement de la langue préconisée dans cet ouvrage¹². Rappelons que les élèves ont à observer des échantillons d'énoncés (corpus) pour construire, en recourant à des manipulations syntaxiques, des règles de fonctionnement qui seront ensuite vérifiées dans d'autres corpus et généralisées.

Le corpus varie en fonction de l'élément étudié (mot, groupe, phrase, texte). Pour le verbe, le choix dépend des propriétés que l'on veut faire découvrir : pour la structure des formes verbales, une liste minimale suffit ; pour les constructions du verbe, un ensemble de phrases (ou de groupes) est nécessaire ; pour l'accord du verbe régi par un pronom de reprise (substitut)¹³ ou pour les valeurs des temps, le texte s'impose. Quand il s'agit de faire découvrir des éléments du système, les corpus sont élaborés par l'enseignant. Pour les aspects sémantiques et discursifs, il faut sélectionner des énoncés attestés (romans, presse, documentaires, etc.), quitte à les réduire ou à les adapter. Dans tous les cas, il s'agit de focaliser l'attention de l'élève sur l'élément à découvrir, souvent par contraste, en écartant les éléments parasites.

L'enseignant peut trouver aisément dans les manuels des matériaux permettant d'élaborer des corpus. Mais, à la différence des exercices conçus comme une « application » d'un savoir supposé acquis (*Classe les verbes des proverbes dans la bonne colonne : verbe conjugué | à l'infinitif | au participe passé | au participe présent*), avec mises en garde fréquentes (*Réécris chaque phrase en mettant le nom en gras au pluriel. Attention à la terminaison des verbes*), la consigne reste ouverte : les élèves doivent trier, comparer, classer, justifier, dénommer¹⁴. L'enseignant structure alors avec eux des règles de fonctionnement basées avant tout sur les régularités. L'emploi d'un métalangage

10. Dans la grammaire scolaire actuelle, le terme *prédicat* désigne la fonction syntaxique du groupe verbal. Son adoption pour l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire permet d'éviter de désigner par un même terme une structure (le groupe verbal) et sa fonction syntaxique (Chartrand, Simard et Sol, 2006 ; Simard et Chartrand, 2011).

11. Cette question ne relève pas de l'enseignement systématique au primaire.

12. Cette démarche est présentée aux chapitres 2 et 3 (avec de nombreux exemples pour le verbe). Elle se rapproche de celle préconisée par Paret (2000).

13. Pour l'accord du verbe, voir un exemple au chapitre 7.

14. M.-N. Roubaud et M.-J. Moussu (2010).

précis, partagé et adapté facilite la conceptualisation¹⁵. La manipulation régulière favorise le stockage en mémoire des règles et des formes linguistiques, tandis que l'observation guidée développe une attitude réflexive sur la langue.



Des pistes didactiques pour l'enseignement du verbe

Fondées sur des démarches d'observation, de manipulation et de réflexion portant sur des corpus, parfois élaborés par l'enseignant, parfois issus d'énoncés attestés en fonction des objectifs visés, les activités présentées ci-après visent l'identification du verbe (3.1.), la gestion orthographique des marques de personne – objectif immédiat en production écrite et premier pas vers une compréhension de la conjugaison (3.2.), le développement des combinaisons sémantiques et syntaxiques qu'offre la langue au sein de phrases (3.3.) et d'énoncés plus élaborés (3.4.). Pour veiller à ce que les élèves connaissent les mots et puissent les écrire rapidement sans erreur, on recourt à un vocabulaire très simple dans les deux premiers types d'activités.

3.1. Identifier le verbe

L'encadrement par la négation *ne... pas* est une manipulation syntaxique efficace pour identifier le verbe. Aux temps simples, la négation encadre le verbe (*je ne mange pas*) et aux temps composés, la négation encadre l'auxiliaire (*je n'ai pas mangé*) ; voir le chapitre 9.

Les variations perceptibles à l'oral sont également des appuis essentiels : la variation en fonction du mode-temps est sonore pour les temps morphologiquement marqués, comme l'imparfait et le futur¹⁶, et la variation en fonction de certaines personnes s'entend également avec certains verbes (*il va, ils vont*). Les activités préconisées ne sont pas nouvelles, mais leur articulation et la manière dont on les utilise avec les élèves sont différentes.

ACTIVITÉ 8.1

ÂGE DES ÉLÈVES : vers 8 ans

OBJECTIF : identifier le verbe par l'encadrement avec l'adverbe de négation *ne... pas*.

PHASE 1

Du côté de l'enseignant

Partir de la constitution collective de règles de vie en proposant des dessins représentant des situations différentes où des enfants sont dans la cour de récréation (certaines autorisées et d'autres interdites).

Constituer un affichage de ce type.

Du côté des élèves

Les élèves décrivent les illustrations, puis les trient : d'une part, ce que l'on peut faire à l'école et, d'autre part, ce que l'on ne peut pas y faire.

¹⁵. Pour une présentation du processus de conceptualisation, voir le chapitre 4.

¹⁶. Le présent de l'indicatif est particulier : c'est le seul à ne pas porter de marque de mode-temps.



Du côté de l'enseignant		Du côté des élèves
PHASE 1	Dans la cour...	L'enseignant aligne les phrases de la seconde colonne et demande aux élèves de dire ce qu'ils observent. Les élèves repèrent l'encadrement du verbe par <i>ne... pas</i> .
	<i>Je joue avec mes camarades.</i> <i>Je cours en faisant attention aux autres.</i> <i>Je chante.</i>	
PHASE 2	<i>Je ne pousse pas les autres enfants.</i> <i>Je ne crie pas.</i> <i>Je ne joue pas avec des cailloux.</i>	Dans un second temps, les élèves proposent d'autres phrases en fonction des situations proposées (oui / non).
	Il est possible de faire chercher toutes les situations autorisées (oui) et interdites (non) quand on remonte en classe, dans l'escalier, puis dans la classe.	
PHASE 2	Pour systématiser cette transformation à la forme négative, il est possible de recourir à une « machine magique » qui permet de dire l'inverse.	Les élèves choisissent un dessin, le décrivent, puis le font passer dans la « machine magique » et prononcent la phrase inverse (c'est-à-dire à la forme négative): <i>Pierre marche dans la cour. →</i> <i>Pierre ne marche pas dans la cour.</i>
	Partir d'illustrations qui décrivent une situation scolaire (<i>Pierre trace un carré</i>), faire passer le dessin derrière un cache et le faire ressortir de l'autre côté, mais barré par un trait: <i>Pierre ne trace pas un carré.</i>	



ACTIVITÉ 8.2

ÂGE DES ÉLÈVES : vers 8 ans

OBJECTIF : identifier les verbes par la substitution.

Ce travail permet aux élèves de construire la classe des verbes par substitution (remplacement) sur des phrases. Les affichages reprennent les phrases et les remplacements effectués sur les verbes. Les listes peuvent être ensuite reclassées pour isoler des verbes et montrer les variations qu'ils subissent. Ce travail permet de réfléchir collectivement à la notion de verbe. *Lance, lancera, a lancé, lancer*: est-ce le même mot? Un même mot peut-il avoir plusieurs formes? Ces interrogations ouvrent sur la notion de variation morphologique.

Du côté de l'enseignant	Du côté des élèves
Partir d'une observation de tout ce qu'un élève peut faire en sport avec une balle. À partir des énoncés produits par les élèves, reformuler les différentes propositions et les écrire. Exemple d'énoncés possibles: • Pierre <u>attrape</u> une balle. lance tient achète attrapera attrapa achetait a lancé	Les élèves trouvent facilement d'autres verbes en conservant généralement le temps du premier verbe. Si d'autres temps ne sont pas proposés, l'enseignant peut faire des propositions pour tester l'acceptabilité ou non d'un énoncé, selon les élèves. L'enseignant peut signaler le nombre de changements opérés (un autre verbe au même temps / le même verbe à un temps différent / un autre verbe à un temps différent).



ACTIVITÉ 8.3

ÂGE DES ÉLÈVES : vers 8 ans

OBJECTIF : identifier le verbe par la variation en fonction du mode-temps.

	Du côté de l'enseignant	Du côté des élèves
PHASE 1	Dès le début du primaire, la variation d'énoncés dans la temporalité est à réaliser régulièrement. Placer l'énoncé proposé (<i>le garçon joue dans la cour</i>) sous l'influence d'expressions de temporalité (<i>il y a trois jours, hier, la semaine dernière ou bien demain, dans trois jours, la semaine prochaine</i>).	Les élèves transforment l'énoncé et alignent les verbes : <i>Il y a trois jours, le garçon jouait dans la cour.</i> <i>Hier, le garçon a joué dans la cour.</i> <i>Demain, le garçon va jouer dans la cour.</i> <i>Dans trois jours, le garçon jouera dans la cour.</i> Faire lister aux élèves les différentes formes pour qu'ils comprennent que, derrière ces variations, c'est bien le même verbe qui est utilisé. Conséquence: le verbe situe dans le temps.
	L'enseignant doit étayer et guider les élèves, vérifier si leurs propositions sont valides ou non. Les élèves acquièrent une connaissance procédurale pour repérer le verbe qu'il faut croiser avec l'encadrement par la négation (activité 8.1).	
PHASE 2	Construire une frise chronologique et placer un évènement (la rencontre du loup et du Petit Chaperon rouge). Positionner un repère indiquant la position de celui qui parle et demander aux élèves de raconter la scène.	Si le repère est placé après la rencontre, les élèves seront amenés à dire : <i>Le Petit Chaperon rouge <u>se promenait</u> dans les bois et il <u>rencontra</u> le loup.</i> Si le repère est placé au moment de la rencontre, les élèves seront amenés à dire : <i>Le Petit Chaperon rouge <u>se promène</u> dans les bois et il <u>rencontre</u> le loup.</i> Si le repère est placé avant la rencontre, les élèves seront amenés à dire : <i>Le Petit Chaperon rouge <u>se promènera</u> dans les bois et il <u>rencontrera</u> le loup.</i>

Le but est de faire percevoir que le déplacement sur un axe chronologique a un effet sur la variation du verbe sans transformer radicalement le sens de l'énoncé (ça veut dire la même chose, mais ça ne se passe pas au même moment). Cette perception dépasse la simple question de la morphologie du verbe, ce qui peut être difficile à saisir pour les élèves.

ACTIVITÉ 8.4

ÂGE DES ÉLÈVES : vers 10-11 ans

OBJECTIF : distinguer verbes et noms par leurs caractéristiques.

Du côté de l'enseignant	Du côté des élèves
La classe d'un mot se détermine en contexte. À partir de trois propositions, demander aux élèves de repérer l'intrus (1) et de justifier leur réponse¹⁷. 1) Il <u>marche</u> trop lentement. 2) Elle a raté une <u>marche</u>. 3) Les spectateurs admirent la <u>marche</u> des sportifs.	Les élèves doivent utiliser toutes les manipulations qui mettent en évidence les propriétés différentes des noms et des verbes (remplacement du temps et de la personne, encadrement par <i>ne... pas</i> / ajout d'un déterminant). Dans la première liste, certains élèves pourraient sélectionner la proposition 2 où le mot <i>marche</i> ne représente pas un déplacement. L'utilisation de l'entrée sémantique est plus difficile dans la seconde liste.
Autre proposition avec cinq phrases et un intrus (2). 1) Le jardinier <u>plante</u> ses choux. 2) La <u>plante</u> a bien poussé. 3) Le géomètre <u>plante</u> une borne au bord du chemin. 4) En dix lignes, l'écrivain <u>plante</u> le décor. 5) L'ordinateur <u>plante</u> sans arrêt.	

Quand les élèves sont capables de différencier les noms et verbes homophones par leurs propriétés ou caractéristiques sémantiques, morphologiques et syntaxiques, ils peuvent utiliser cette compétence sur des corpus comportant des noms et des verbes toujours homophones, mais différenciés à l'écrit (*travail / travaille, accueil / accueille*). Un affichage spécifique permet d'accumuler les verbes de ce type. Le contexte est également une aide pour différencier ces homophones.

3.2. Repérer les régularités des marques de personne

Une des propriétés essentielles du verbe est de porter une marque de personne : celle-ci est la trace de la dépendance morphosyntaxique du verbe au nom ou au pronom qui remplit la fonction de sujet. Nous partons des marques les plus régulières des temps simples, sans distinguer les verbes en fonction de leur infinitif, puisque les verbes partagent les mêmes marques de personne. L'objectif est d'établir avec les élèves des règles de fonctionnement stables et efficaces pour qu'ils puissent comprendre et produire ces marques.

17. Inspiré d'une tâche proposée par M.-L. Elalouf, *Pratiques*, n° 125/126, p. 157-178, 2005. Pour la justification des propos, voir Chartrand (2013b).

ACTIVITÉ 8.5 ÂGE DES ÉLÈVES : vers 8-9 ans

OBJECTIF : repérer la marque des verbes à la sixième personne (troisième personne du pluriel).

Du côté de l'enseignant	Du côté des élèves
Proposer des phrases (qui peuvent être issues d'énoncés écrits par les élèves ou de textes) : <i>Les trois filles jouaient dans la cour.</i> <i>Elles iront dans la cour.</i> <i>Les élèves finissaient leur travail.</i> <i>Ils sont dehors.</i> Les éléments proposés reprennent des verbes à des temps simples avec des noms au pluriel ainsi que des pronoms de reprise pour les éléments qui remplissent la fonction de sujet.	Après avoir retrouvé la marque du pluriel du nom ou pronom, les élèves repèrent les verbes, puis les réécrivent dans des grilles spécifiques en les alignant à droite (méthodologie à instaurer). Dans un second temps, les élèves comparent les verbes en repérant les lettres qui leur sont communes.

L'effet de la variation de pluriel des noms qui remplissent la fonction de sujet sur la personne du verbe est à observer en sélectionnant au départ des variations sonores (*un enfant sort* / *des enfants sortent*), puis des variations non audibles (*un enfant chante* / *des enfants chantent*). Pour affiner l'observation des marques et repérer les lettres qui indiquent le pluriel du verbe, nous préconisons l'utilisation de grilles qui permettent d'isoler et de comparer les marques de personne.

Les trois filles	j o u a i e n t	dans la cour.
Elles	i r o n t	dans la cour.
Les élèves	f i n i s s e n t	leur travail.
Ils	s o n t	dehors.

Ce travail est à renouveler plusieurs fois avant d'établir une première règle de fonctionnement qui permet d'opposer la marque du pluriel pour le nom (-s) à la marque du pluriel pour les verbes (-nt). Il est possible de faire remarquer que, sur le plan sonore, il y a deux réalisations possibles : soit on n'entend pas la fin du verbe au pluriel et, dans ce cas, on écrit -ent (le -e- marque la jonction et évite le contact avec la lettre qui précède : -ai-e-nt) ; soit on entend [ɔ̃] et, dans ce cas, on écrit -ont (le N a un double rôle : transcrire le son [ɔ̃] avec le O qui le précède, et marquer le pluriel avec le T qui le suit).

En suivant la même démarche, toujours en utilisant des grilles pour décomposer le verbe lettre par lettre, il est possible de proposer une progression pour observer et comprendre les autres marques de personne. L'objectif est de permettre aux élèves d'acquérir des automatismes dans la gestion des marques de personne, sachant que certains choix pédagogiques sont transitoires et ne correspondent pas toujours au découpage linguistique qui est plus complexe dans certains cas.

	Éléments didactiques	Règles de fonctionnement
Les marques de quatrième et de cinquième personne	Les pronoms <i>nous</i> et <i>vous</i> désignent avant tout des personnes dans une situation de communication ¹⁸ .	Avec <i>nous</i> , le verbe porte une marque terminale qui s'entend : <i>-ons</i> . Avec <i>vous</i> , le verbe porte une marque terminale qui s'entend : <i>-ez</i> ¹⁹ .
La marque de deuxième personne	Cette marque est à aborder avec les élèves une fois qu'ils ont acquis de manière stable le pluriel des noms, pour éviter une concurrence de la signification de la marque <i>-s</i> (marque de pluriel pour le nom, mais pas pour le verbe).	Avec <i>tu</i> , le verbe porte une marque terminale qui ne s'entend pas : <i>-s</i> (le <i>-x</i> ne concernant que de rares verbes à ne pas généraliser) ²⁰ .
Les marques de troisième personne	La troisième personne renvoie à des noms singuliers ou à des pronoms de reprise (<i>il, elle, on</i> ²¹).	La comparaison par le biais des grilles des différentes marques terminales des verbes permet de dégager les cas suivants ²² : <i>-d / -a / -t / -e</i> L'acronyme ainsi formé (<i>date</i>) est très facilement mémorisable par les élèves ²³ .
Les marques de première personne	Ce dernier cas concerne le pronom <i>je</i> qui désigne une personne particulière avec des situations d'écriture spécifiques (dialogue, narration en <i>je</i> , etc.).	L'analyse des marques permet d'en identifier quatre : <i>-s / -e / -ai / -x</i> (cette dernière marque étant peu fréquente).

Pour structurer les observations, on peut proposer, pour chaque type de personne, de relever sur une double page (au sein d'un outil personnel spécifique au verbe) des phrases avec les verbes et les sujets repérés, puis de décomposer les verbes dans des grilles afin de dégager les marques de personne et des règles de fonctionnement qui explicitent les éléments réguliers observés.

18. Pour le primaire, le passé simple est réduit aux troisième et sixième personnes pour permettre l'écriture de récits (Roubaud, 1997) ; les autres personnes seront abordées au secondaire.
19. Cette structuration n'englobe pas trois cas spécifiques (*nous sommes, vous êtes et vous faites*), qui sont donc à gérer à part, sachant que la prise en compte de la conjugaison orale permet de les *distinguer*.
20. Au futur, on entend [a] mais le *-s* terminal est récurrent.
21. Nous sommes conscients que le pronom *on* peut renvoyer à une pluralité sémantique, alors qu'il est lié à un singulier grammatical. La compréhension fine de son fonctionnement sera abordée au secondaire.
22. Nous excluons le *-c* qui ne concerne que quelques verbes peu fréquents (*vaincre*).
23. Le relevé de ces marques est un compromis didactique, le *-t* est plus fréquent que le *-d*, et le *-a* s'entend.

ACTIVITÉ 8.6 ÂGE DES ÉLÈVES : vers 8-10 ans

OBJECTIF : réinvestir les apprentissages sur les marques de personne.

Du côté de l'enseignant	Du côté des élèves
Proposer des noms et des pronoms (qui remplissent la fonction de sujet) et des verbes (avec des compléments). Cette reconstitution de phrases est un réinvestissement pour expliciter les marques : cette justification est centrale pour cette activité. Établir une progression des observations selon différents niveaux de difficulté en prenant en compte la complexité des éléments à analyser.	Les élèves doivent proposer un assemblage offrant un énoncé qui fonctionne sur les plans morphologique et sémantique. Chaque proposition doit permettre de justifier les marques oralement ou par écrit : <i>Nous jouerons avec des billes. C'est « nous », car il y a -ons à la fin du verbe.</i>
NIVEAU 1 (une seule association possible sans ambiguïté)	
<i>Les enfants</i>	<i>joueras avec des billes.</i>
<i>Vous</i>	<i>chantent sous le préau.</i>
<i>Nous</i>	<i>courons dans la cour.</i>
<i>Tu</i>	<i>jouez avec le ballon.</i>
<i>Un garçon</i>	<i>jouait avec des billes.</i>
NIVEAU 2 (des confusions possibles sur le plan phonologique)	
<i>Les enfants</i>	<i>jouerons avec des billes.</i>
<i>Vous</i>	<i>couraient dans la cour.</i>
<i>Nous</i>	<i>jouez avec le ballon.</i>
<i>Tu</i>	<i>joueront avec un ballon.</i>
<i>Un garçon</i>	<i>jouait avec des billes.</i>
	<i>court sur l'herbe.</i>
	<i>chantes sous le préau.</i>
NIVEAU 3 (introduction de pronoms compléments qui entrent en concurrence)	
<i>Les enfants nous</i>	<i>verront dans la cuisine.</i>
<i>Vous me</i>	<i>donnerez vos cartes.</i>
<i>Nous vous</i>	<i>offrirons un ballon.</i>
<i>Tu nous</i>	<i>courait après.</i>
<i>Un chien me</i>	<i>donneras tes billes.</i>
	<i>verrons dans la cuisine.</i>
	<i>montrera le chemin.</i>

ACTIVITÉ 8.7

ÂGE DES ÉLÈVES : vers 8-10 ans

OBJECTIF : gérer et justifier l'accord du verbe (1).

La difficulté inhérente aux marques verbales en français provient du fait que certaines d'entre elles sont homophones, mais différenciées à l'écrit (*gardez, gardé, garder, gardées*, voire *gardait* dans certaines régions, etc.).

Du côté de l'enseignant	Du côté des élèves
Proposer des phrases avec plusieurs propositions de graphies pour le même verbe.	Les élèves doivent choisir l'une des graphies proposées et justifier leur choix. C'est la justification qui constitue l'intérêt de ce type d'activité: elle révèle les conceptions des élèves sur le verbe; elle met au jour les raisonnements qui entraînent les erreurs; elle conforte les raisonnements fondés.
<i>cours</i> <i>Les enfants court dans la cour.</i> <i>courent</i>	La justification repose sur l'identification du terme qui donne ses marques au verbe.
<i>regardait</i> <i>Alice regardais les enfants jouer.</i> <i>regardaient</i>	<i>Nous jouerons avec des billes.</i> «O-N-T, ça va pas, parce que ça va avec ils» «Avec O-N-S, c'est toujours nous»
<i>joueront</i> <i>Nous jouerons avec des billes.</i>	Reformulation de l'enseignant: «La proposition correcte est celle avec la marque terminale -ons, qui est la marque en accord avec le pronom nous.»

ACTIVITÉ 8.8

ÂGE DES ÉLÈVES : vers 10-12 ans

OBJECTIF : gérer et justifier l'accord du verbe (2).

Souvent, les erreurs d'accord du verbe tiennent à une identification erronée du donneur (nom ou pronom remplissant la fonction de sujet), et non à la méconnaissance des marques (Brissaud et Cogis, 2002). Quand les élèves maîtrisent l'accord du verbe, on leur propose des corpus où l'identification du donneur est plus complexe.

Du côté de l'enseignant	Du côté des élèves
<i>grognent</i> <i>Le chien des voisins grogne à la grille.</i>	Pour les deux premières phrases, les élèves peuvent s'appuyer sur le sens des mots pour choisir entre <i>chien</i> et <i>voisin</i> .
<i>grognent</i> <i>Les chiens du voisin grogne à la grille.</i>	Dans les phrases suivantes, le conflit entre <i>bateau</i> et <i>pêcheur</i> ne se résout pas facilement: «C'est les pêcheurs qui quittent le port sur leur bateau!» ou «C'est <i>quittent</i> , les deux sont au pluriel», disent souvent les élèves.
<i>Les bateaux des pêcheurs quittent le port.</i> <i>quitte</i>	Pour résoudre ce problème, l'enseignant proposera comme manipulation la variation en fonction du temps:
<i>Les bateaux du pêcheur quittent le port.</i> <i>quitte</i>	<i>Les bateaux du pêcheur ont quitté le port.</i> <i>Le bateau des pêcheurs a quitté le port.</i>
<i>Le bateau des pêcheurs quittent le port.</i> <i>quitte</i>	L'étude des expansions du groupe du nom consolide l'analyse (ou la précède).

Parmi les autres structures complexes à travailler, on retiendra :

- la présence d'un pronom complément antéposé (*les oiseaux volent, l'enfant les regarde* ; *la vieille femme leur racontait des histoires*) ;
- la relative (*les marins qui avaient quitté leur pays depuis des mois n'en pouvaient plus*) ;
- l'inversion du sujet (*c'est à ce moment-là qu'arrivent les soldats ; dans la nuit s'avancent les porteurs de torche*).

3.3. Développer les combinaisons sémantiques et syntaxiques

Cette entrée se situe dans des perspectives différentes de celles proposées en 3.1. et 3.2. Ici, la finalité est d'accroître les compétences langagières des élèves.

ACTIVITÉ 8.9

ÂGE DES ÉLÈVES : vers 8 ans

OBJECTIF : manipuler des unités lexicales dans des constructions syntaxiques.

PHASE 1

Du côté de l'enseignant

Lors d'activités scolaires spécifiques à la classe, prendre des photos (de situations en gymnastique, par exemple) et les exposer.

Demander aux élèves d'écrire des phrases qui expliquent les différents mouvements qu'il fallait réaliser lors de la séance de sport.

Du côté des élèves

Les élèves doivent proposer une phrase qui illustre chaque photo. Pour enclencher un travail par analogie, l'enseignant peut proposer la phrase pour la première photo (*Je dois sauter sur le tapis*).

Cette première phrase sert de modèle syntaxique et les élèves doivent proposer des phrases du même type :

- *Je dois courir entre les plots.*
- *Je dois monter sur le cheval d'arçon.*
- *Je dois faire une roulade.*

Puis, l'enseignant amène les élèves à faire un affichage qui sépare ces structures de la manière suivante (afin de repérer cette construction avec les infinitifs) :

Je dois { *courir entre les plots.*
monter sur le cheval d'arçon.
faire une roulade.

PHASE 2

Dans un deuxième temps, à partir d'une autre situation (par exemple, en natation), faire constituer par les élèves un abécédaire des verbes relatifs à la natation en piscine en s'appuyant sur des photos ou des dessins. Cette activité sera l'occasion pour eux de produire et de mémoriser des constructions avec des verbes à l'infinitif.

Du côté de l'enseignant



Du côté des élèves



Ce ne sont pas des infinitifs isolés qui apparaissent²⁴, mais des structures syntaxiques comprenant un verbe accompagné d'un ou deux de ses compléments que les élèves peuvent intégrer dans des mini-récits. Constituer un corpus de constructions verbales augmente leur bagage lexical. Un tel corpus leur fournit également des scripts récupérables en mémoire et transposables en situation de production d'écrits²⁵.

ACTIVITÉ 8.10 ÂGE DES ÉLÈVES : vers 10-11 ans

OBJECTIF : manipuler les constructions de verbes et saisir les variations de sens.

Du côté de l'enseignant

Faire écrire des phrases à partir d'un verbe spécifique : *voler*.

Après une mise en commun, la classe se retrouve avec un ensemble de phrases qu'il faut classer pour découvrir les différents sens du verbe :

- *Le garçon vole une bille.* (voler + un objet, construction directe)
- *L'oiseau vole dans le ciel.* (voler + locatif, construction indirecte avec une préposition)

Du côté des élèves

Les élèves doivent proposer au moins une phrase en utilisant le verbe cible. Par effacement, ils repèrent la phrase minimale.

Lors du travail de classement des phrases proposées, les élèves sont amenés à comprendre le fonctionnement syntaxique et les différents sens qui en découlent :

- 1) *voler* → *dérober*
Le brigand vole l'argent.
- 2) *voler* → *planer*
L'avion vole au milieu des nuages.

Il est nécessaire de traiter en même temps la polysémie et la synonymie pour faire saisir les différents sens d'un verbe. Voici d'autres verbes qui permettent de mener des activités équivalentes : *pousser, compter, tirer, passer...* (Florea et Fuchs, 2010).

²⁴. Dans cet abécédaire, les infinitifs produits peuvent être réutilisés en production dans une construction verbale différente : *Max a attrapé des objets au fond de la piscine.*

²⁵. J. Bruner (1983) a montré l'importance de ces petits scripts (mini-récits d'actions stéréotypées : goûter, faire ses devoirs, commander par internet, etc.) pour l'acquisition du langage, mais aussi pour produire un récit. Ces constatations rejoignent celles de D. Bassano (2005) qui montre que le développement grammatical est dans une relation de dépendance par rapport au développement lexical, à condition qu'un certain stock lexical ait été constitué.

3.4. Apprendre en situation d'écriture

L'apprentissage de la lecture combinée à l'écriture reste l'objectif prioritaire de l'enseignement du français. L'observation et l'analyse de textes permettent, d'une part, de générer des situations d'écriture (à intégrer dans des projets) autorisant le réinvestissement des observations sur les formes verbales et, d'autre part, de mesurer les liens existant entre les constructions verbales. Nous proposons ci-après trois exemples de situations d'écriture.

La première piste d'écriture est centrée sur un album qui rassemble plus de 300 verbes narrants de petits récits de vie (à propos de la cuisine et du repas, du jardin, des vacances...) dont de jeunes enfants, pris en photos, sont les acteurs²⁶. Ces scénarios occupent une double page et se présentent de la manière suivante : une photographie et un verbe à l'infinitif en relation avec la situation sur chaque page, et la mise en relation, sous la forme de phrase, des deux verbes (repérés par une couleur), sur la double page. Voici deux exemples :

Louise **fait** un gâteau. Elle **casse** les œufs dans un bol. (p. 42-43)

Elle **saute** de très haut et **retombe** sur ses pieds. Bravo ! (p. 20-21)

Même si les élèves ont des difficultés à relier une forme verbale à son infinitif (Roubaud, 1998), il faut entraîner les élèves à le faire, car c'est pour eux l'occasion de repérer les régularités morphologiques.

ACTIVITÉ 8.11 ÂGE DES ÉLÈVES : vers 8 ans
OBJECTIF : écrire à partir d'un album.

Du côté de l'enseignant	Du côté des élèves
Après la lecture de quelques pages de l'album d'Éric Cadilhac, un premier travail d'écriture est envisageable à partir des photos où les verbes et une partie du texte sont cachés : <i>Daphné..... Elle..... !</i> (p. 214-215) D'autres pages sont exploitables, par exemple : <i>Solal (joue de la guitare). Plus tard, il (deviendra peut-être musicien) !</i> (p. 80-81)	Les élèves proposent un texte personnel en s'appuyant sur les photos et le début des phrases : <i>Daphné veut manger. Elle savoure son dîner !</i> Après confrontation des différentes propositions, les élèves découvrent le texte proposé par l'auteur de l'album : <i>Daphné a très faim. Elle dévore son repas !</i> Les verbes sont repérés et écrits à l'infinitif : <i>vouloir, savourer, dévorer...</i>

Il est possible de fabriquer ses propres pages en prenant en photo des situations spécifiques ou en les dessinant, en choisissant deux verbes à l'infinitif et en écrivant, ensuite, un mini-récit qui peut être directement inspiré de l'album.

Elle **saute** de très haut et **retombe** sur ses pieds. Bravo !

Pierre **court** vite et **glisse** sur du verglas. Aïe !

L'appui sur les textes existants est facilitateur, le travail peut se faire par analogie.

26. É. Cadilhac (2005), *Mon imagier photos. Les verbes, petites histoires à partager*, Paris : Hatier.

Dans l'album cité, les verbes entrent dans des constructions syntaxiques marquant des relations sémantiques comme la chronologie, la conséquence, la manière ou l'hypothèse. L'activité fondée sur cet album permet de manipuler, voire d'enrichir, le vocabulaire dans des énoncés.

D'autres situations du même type sont envisageables pour mettre en relation différents verbes et produire d'autres effets de sens avec une syntaxe appropriée (par exemple, marquer le contraste entre deux constructions verbales : *Il cherche, mais ne trouve rien. / Il ne dit rien, mais il pense*).

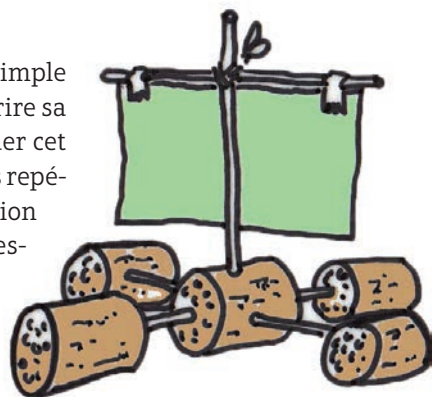
ACTIVITÉ 8.12 ÂGE DES ÉLÈVES : vers 8-10 ans
OBJECTIF : écrire une fiche technologique.

Du côté de l'enseignant	Du côté des élèves		
Au préalable, il faut utiliser des fiches de fabrication aux formats différents, les lire et y recourir pour fabriquer des objets techniques tels qu'une éolienne, un bilboquet, un bateau en origami, etc. Ensuite, par un travail de comparaison, faire isoler le fonctionnement de ce type d'écrits. Enfin, faire relever les phrases qui permettent de fabriquer l'objet et analyser leurs formes.	Les élèves fabriquent des objets techniques en utilisant des fiches de fabrication de différentes formes. Par deux, ils reprennent différentes fiches techniques et isolent les points communs (un titre, une liste de matériel, une série d'instructions avec parfois des images qui illustrent le montage, etc.). L'analyse des phrases qui permettent de fabriquer l'objet met en avant différentes structures syntaxiques.		
Quelques exemples possibles de relevés d'énoncés expliquant les étapes de fabrication :			
FICHE N° 1	FICHE N° 2	FICHE N° 3	FICHE N° 4
<i>D'abord, tu dois découper...</i>	<i>Découpe le carton...</i>	<i>Vous découperez...</i>	<i>On découpe...</i>
<i>Ensuite, tu dois coller...</i>	<i>Colle la feuille...</i>	<i>Puis vous collerez...</i>	<i>On colle...</i>
<i>Tu dois attendre...</i>	<i>Attends...</i>	<i>Vous attendrez...</i>	<i>On attend...</i>
<i>Tu dois + verbe à l'infinitif</i>	<i>Verbe à l'impératif</i>	<i>Verbe au futur</i>	<i>Verbe au présent</i>

Il est possible, quand les structures ont été isolées, de passer de l'une à l'autre et de réécrire les énoncés d'une fiche en utilisant pour modèle les structures utilisées dans une autre fiche. Par exemple, *Tu dois découper le patron* devient *Découpe le patron* ou *Vous découperez le patron*.

La lecture de ce type d'écrits permet de s'apercevoir que la langue offre la possibilité de choisir entre plusieurs structures verbales.

Dans une seconde étape, à partir d'un objet simple que les élèves construisent, il est possible d'écrire sa propre fiche technique permettant de fabriquer cet objet. Les élèves choisissent une des structures repérées pour produire un texte adapté à la situation d'énonciation (il s'agit en l'occurrence de prescrire). Ils complètent la fiche en y ajoutant un titre et la liste du matériel nécessaire.



Source : Chut... Je lis – CE1, Hachette Éducation (2012), Cahier d'exercices, p. 29.

ACTIVITÉ 8.13 ÂGE DES ÉLÈVES : vers 9-11 ans
OBJECTIF : écrire un conte.

Les contes offrent des pistes d'écriture prototypiques pour employer deux modes-temps spécifiques: le passé simple et l'imparfait.

Du côté de l'enseignant		Du côté des élèves
Au préalable, il faut lire régulièrement des contes aux élèves et travailler avec eux la compréhension fine. L'analyse des événements (tirés du récit), de leur chronologie, permet de repérer les verbes, puis de les classer en fonction du temps employé (liste de verbes avec leurs sujets à la troisième et sixième personne au passé simple et à l'imparfait).		Les élèves produisent différents écrits: ils peuvent réécrire un des contes en remplaçant un personnage par un autre, rédiger la fin d'un conte ou constituer des fiches de personnages (indiquant leurs qualités, leurs pouvoirs, leurs caractéristiques physiques et morales, leurs liens avec d'autres personnages).
<u>Verbes au passé simple</u> <i>La fille pleura.</i> <i>Elle courut dehors.</i> <i>Les lutins chantèrent.</i> <i>La chouette hulula.</i>	<u>Verbes à l'imparfait</u> <i>Le dragon frappait le sol.</i> <i>Il rugissait.</i> <i>Les lutins criaient.</i> <i>Le loup marchait sans bruit.</i>	L'aboutissement de ces différents chantiers est l'écriture par l'élève de son propre conte. Le travail de comparaison des verbes offre des outils analogiques pour bien les orthographier.

À partir des listes de verbes extraits des différents contes lus en classe, les élèves peuvent comparer le fonctionnement des verbes à l'imparfait et au passé simple, au singulier et au pluriel. Ces classements deviennent des outils d'aide orthographique pour l'écriture de leurs propres récits.

Pour aider les élèves à produire leur propre histoire en soulageant la tâche d'écriture, l'enseignant peut proposer des synthèses (amalgamant marques de temps et de personne) du fonctionnement morphologique particulier pour le passé simple en se limitant aux troisième et sixième personnes.

	Le nom (ou pronom) en fonction de sujet est au singulier	Le nom (ou pronom) en fonction de sujet est au pluriel
Tous les verbes en -er (pleurer / chanter / crier)	-a	-èrent
<i>courir / finir / rugir / voir / dire / prendre / faire</i>	-it	-irent
<i>avoir / être / pouvoir</i>	-ut	-urent
<i>venir / tenir</i>	-int	-inrent

Un tel outil favorise l'automatisation en permettant aux élèves de manipuler le verbe dans des genres spécifiques (le récit, dans cet exemple).

Après avoir rédigé plusieurs autres récits au passé simple, les élèves effectuent une nouvelle observation sur les marques de temps et de personne. On passe alors d'un premier outil d'aide à l'écriture à une synthèse plus fine débouchant sur un approfondissement de leur compréhension des marques verbales. Les élèves retrouvent la structure déjà identifiée (mode-temps + personne), notamment la marque de personne -t ou -nt, ou son absence dans le cas des verbes en -er à la troisième personne, véritable piège qui conduit de nombreux élèves à vouloir écrire des formes telles que *pleurat*.

Les activités proposées aux élèves le sont dans des perspectives différentes mais complémentaires qui permettent d'organiser le travail en trois temps : il s'agit, tout d'abord, d'articuler lecture et écriture pour donner du sens aux phénomènes langagiers (contextualisation), puis, dans un deuxième temps, de permettre la compréhension du fonctionnement du verbe (décontextualisation), afin, dans un troisième temps, de réinvestir les connaissances dans de nouvelles situations de lecture ou d'écriture (recontextualisation).



L'élaboration de cartes d'identité des verbes : des jalons pour le secondaire

À l'issue du primaire, les élèves sont capables d'élaborer une analyse plus systématique du verbe en mettant en perspective l'ensemble des caractéristiques travaillées. Dans cette optique, nous proposons l'élaboration de fiches de synthèse intitulées « cartes d'identité des verbes » (destinées à des élèves de 10-13 ans).

Pour mener ce type d'activités, il faut prendre appui sur les outils que les élèves manipulent en classe : cahiers de règles propres à la classe, mémos de conjugaison (mémos spécifiques, manuels ou sections d'un manuel), dictionnaires en version papier ou numérique, voire un outil spécialisé comme le *Dictionnaire des verbes du français actuel* (Florea et Fuchs, 2010) ou un correcteur numérique comme *Antidote* (Druide) qui liste des constructions fréquentes.

PREMIÈRE ÉTAPE : isoler le radical ou les radicaux

Les élèves commencent par relever les variations morphologiques du radical en observant des listes de formes (temps simples). Par exemple, pour *pousser* ou *offrir* :

<i>je</i>	<i>pousse</i>	<i>poussais</i>	<i>pousserai</i>	<i>offre</i>	<i>offrais</i>	<i>offrirai</i>
<i>tu</i>	<i>pousses</i>	<i>poussais</i>	<i>pousseras</i>	<i>offres</i>	<i>offrais</i>	<i>offriras</i>
<i>il</i>	<i>pousse</i>	<i>poussait</i>	<i>poussera</i>	<i>offre</i>	<i>offrait</i>	<i>offrira</i>
<i>nous</i>	<i>poussons</i>	<i>poussions</i>	<i>pousserons</i>	<i>offrons</i>	<i>offrions</i>	<i>offrirons</i>
<i>vous</i>	<i>poussez</i>	<i>poussiez</i>	<i>pousserez</i>	<i>offrez</i>	<i>offriez</i>	<i>offrirez</i>
<i>ils</i>	<i>poussent</i>	<i>poussaient</i>	<i>pousseront</i>	<i>offrent</i>	<i>offraient</i>	<i>offriront</i>

La comparaison des radicaux possibles selon les temps simples aboutit à une seule forme pour ce verbe : *pouss-*

La comparaison des radicaux possibles selon les temps simples aboutit à deux formes pour ce verbe : *offr-* et *offri-*

Ils complètent leur relevé par le repérage du participe passé et des marques du passé simple afin de repérer ces deux formes spécifiques.

DEUXIÈME ÉTAPE : relever les caractéristiques sémantico-syntaxiques des verbes

Le point de départ peut être un travail de production de phrases visant à employer le verbe étudié. Ensuite, les élèves réduisent autant que possible leurs énoncés afin de ne garder que la phrase minimale (Tisset, 2004). Ils doivent alors classer l'ensemble des phrases produites et expliquer leurs classements : pour le verbe *pousser*, les élèves font très vite la distinction entre le fait de pousser quelqu'un ou quelque chose et la croissance d'une plante ou d'un autre être vivant. À partir des outils à leur disposition, tels que des textes lus et des ouvrages spécialisés, les élèves proposent un modèle plus général des différentes propositions, par exemple : GN + V + GN ou GN + V.

TROISIÈME ÉTAPE : constituer la carte d'identité des verbes

En reprenant l'ensemble des données recueillies, les élèves finalisent la carte d'identité des verbes étudiés :

<i>Pousser</i>	<i>Offrir</i>
Infinitif en -er	Infinitif en -ir
Les différents radicaux (il y en a qu'un seul) : <i>Tu pouss-e-s</i>	Les différents radicaux : <i>Tu offr-e-s</i> <i>Nous offri-r-ons</i>
Participe passé : <i>poussé (il a poussé)</i> Passé simple en -ai / -èrent	Participe passé : <i>offert (nous avons offert)</i> Passé simple en -i

Pousser	Offrir
Infinitif en -er	Infinitif en -ir
Ce verbe a plusieurs constructions. 1) Avec deux éléments: <u>Quelqu'un</u> pousse <u>quelque chose</u> <u>Quelqu'un</u> pousse <u>quelqu'un</u>. Ces éléments (nom ou pronom) ont des traits sémantiques particuliers (un animé pousse un animé ou un animé pousse un non-animé). <i>Pablo / pousse / une personne, un objet.</i> 2) Avec un élément: <u>Quelque chose</u> pousse ou <u>Quelqu'un</u> pousse. Ces éléments (nom ou pronom) ont des traits sémantiques particuliers (un animé pousse, avec l'idée de croissance, de développement). <i>La plante /pousse.</i> 3) Il existe des constructions particulières avec trois éléments: <u>L'enquêteur</u> pousse <u>le suspect</u> à se dénoncer.	Ce verbe se construit avec trois éléments: <u>Quelqu'un</u> offre <u>quelque chose</u> à <u>quelqu'un</u>. Ces éléments (nom ou pronom) ont des traits sémantiques particuliers (animé ou non ; abstrait ou concret). <i>Pablo / offre / son amour, un chien, une petite somme d'argent / à Josée, au club...</i> <i>La situation / offre / une occasion en or / à la population du village...</i>

QUATRIÈME ÉTAPE : constituer un recueil pour la classe

Après avoir élaboré des cartes d'identité, collectivement et à de nombreuses reprises, les élèves effectuent le même travail par paire. L'enseignant confie un même verbe à deux binômes, qui doivent ensuite se mettre d'accord sur la fiche à présenter à la classe.

Ultérieurement, les élèves sélectionnent des verbes pour constituer leurs propres descriptions. Ce travail peut être proposé à la suite d'une production écrite qui présente des erreurs de construction ou des impropriétés. La constitution de ces cartes d'identité est l'aboutissement d'un long processus de construction des savoirs sur le verbe.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons offert des pistes concrètes pour l'enseignement du verbe au primaire. Les élèves apprennent à l'identifier, commencent à maîtriser ses marques et abordent son rôle dans l'organisation de la phrase et du texte. Ils rencontrent des verbes qui ont des constructions différentes et, le cas échéant, repèrent les variations de sens qui y correspondent. Ils prennent l'habitude de manipuler les verbes et de comparer les éléments qui les constituent pour en dégager des régularités et en comprendre le fonctionnement. Peu à peu, les élèves élaborent ainsi le concept de verbe à l'articulation d'une double relation fondamentale : une relation à la temporalité et une relation syntaxico-sémantique avec un nom ou un pronom, cette dernière ayant une incidence orthographique sur la finale du verbe.

L'apprentissage du verbe demande du temps et ne doit pas être conçu comme une accumulation de connaissances, mais bien comme la reprise de savoirs qu'il faut en permanence « rebrasser », réorganiser, structurer et complexifier, lentement et selon une progression. Les élèves ont donc besoin de toute la scolarité obligatoire pour acquérir et maîtriser l'emploi des verbes dans la communication langagière.

Références bibliographiques de base

- Brissaud, C. et Cogis, D. (2002). La morphologie verbale écrite, ou ce qu'ils en savent au CM2. *Lidil*, n° 25, p. 31-42.
- Florea, L.-S. et Fuchs, C. (2010). *Dictionnaire des verbes du français actuel*. Paris : Ophrys.
- Gourdet, P. (2013). L'enseignement du verbe à l'école élémentaire : perspectives linguistiques et pistes didactiques. *Le verbe : perspectives linguistiques et didactiques*. Arras : Artois Presses Université, p. 47-58.
- Roubaud, M.-N. et Moussu, M.-J. (2010). Pour une modélisation de l'enseignement de la grammaire au CE1 : l'exemple du verbe. *Repères*, n° 41, p. 71-90.
- Roubaud, M.-N. et Touchard, Y. (2004). Vers la notion de verbe : de l'approche intuitive à la construction du savoir, vers sept ans. *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*. Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence, p. 257-267.
- Tisset, C. (2004). Un jour fut le verbe. *Le verbe dans tous ses états*. Namur : Presses Universitaires de Namur, p. 33-50.

Autres références

- Bassano, D. (2010). L'acquisition des verbes en français : un exemple de l'interface lexicale / grammaire. *Synergies France*, n° 6, p. 27-39.
- Bassano, D. (2005). Production naturelle précoce et acquisition du langage : l'exemple du développement des noms. *Lidil*, n° 31, p. 61-84.
- Besson, M.-J., Genoud, M.-R., Lipp, B. et Nussbaum, R. (1979). *Maîtrise du français*. Office romand des éditions et du matériel scolaire.
- Blanche-Benveniste, C. (2010). *Le français. Usages de la langue parlée*. Leuven-Paris : Peeters.
- Bousquet, S., Cogis, D., Ducard, D., Massonnet, J. et Jaffré, J.-P. (1999). Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs. *Revue française de Pédagogie*, n° 126, p. 23-37.
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.
- Bruner, J. (1983/1987). *Comment les enfants apprennent à parler* (J. Piveteau et J. Chambert, trad. française). Paris : Retz. (Ouvrage original publié en 1983, New York).
- Cappeau, P. et Roubaud, M.-N. (2005). *Enseigner les outils de la langue avec les productions d'élèves*. Paris : Bordas.
- Chartrand, S.-G. (2013a). *Les manipulations syntaxiques : de précieux outils pour comprendre le fonctionnement de la langue et corriger un texte*. Montréal : CCDMD. En ligne : www.ccdmd.qc.ca/catalogue/manipulations-syntaxiques-les
- Chartrand, S.-G. (2013b). Enseigner à justifier ses propos de l'école à l'université. *Correspondance*, vol. 18, n° 3, p. 9-11. En ligne : www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/document/?no_document=2348

- Chartrand, S.-G. (2001). *Activités de réflexion grammaticale, Cahier B*. Saint-Laurent, Québec: ERPI.
- Chartrand, S.-G., Simard, C. et Sol, C. (2006). *Grammaire de base*. Bruxelles: De Boeck.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris: Delagrave.
- David, J. (2000). Le lexique et son acquisition: aspects cognitifs et linguistiques. *Le Français aujourd'hui*, n° 131, p. 31-41.
- Dedeyan, A. (2006). Détecter les erreurs d'accord sujet-verbe: caractéristiques de procédures de détection contrôlée. *Rééducation orthophonique*, n° 225, p. 39-57.
- Éduscol. Portail national des professionnels de l'éducation (France): http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/36/3/mots_nature_frequence_124997_292363.pdf
- Elalouf, M.-L. (2005). De la 6^e à la 1^{re}: comment mobilisent-ils leurs connaissances sur la langue dans des tâches d'explicitation? *Pratiques*, n° 125-126, p. 157-178.
- Eshkol, I. (2005). La construction du concept de « verbe ». *De la langue au texte. Le verbe dans tous ses états (2)*. Namur: Presses Universitaires de Namur, p. 17-36.
- Fayol, M. et Largy, P. (1992). Une approche fonctionnelle de l'orthographe grammaticale. *Langue française*, n° 95, p. 80-98.
- Genevay, É., Lipp, B. et Schoeni, G. (1990). *Cherche et trouve*. Lausanne: LEP.
- Gomila, C. et Roubaud, M.-N. (2013). Le verbe au cours préparatoire: premières constructions du concept. *Le verbe: perspectives linguistiques et didactiques*. Arras: Artois Presses Université, p. 31-45.
- Gourdet, P. (2014). Les explications linguistiques sur le verbe. Un suivi sur une année scolaire d'une cohorte d'élèves de CE2. *Le verbe en friche. Approches linguistiques et didactiques*. Bruxelles: Peter Lang, p. 217-234.
- Gourdet, P. (2013b). Le « cahier de règles » à l'école élémentaire, outil institutionnel et référence grammaticale: le cas du verbe en CE2. *Enseigner la grammaire*. Palaiseau: Éditions de l'École polytechnique, p. 265-283.
- Gourdet, P. (2010). Les savoirs enseignants sur la notion grammaticale de verbe. *Repères*, n° 42, p. 25-44.
- Kilcher-Hagedorn, H., Othenin-Girard, C. et de Weck, G. (1987). *Le savoir grammatical des élèves: Recherches et réflexions critiques*. Berne: Peter Lang.
- Laparra, M. (2010). Pour un enseignement progressif de l'orthographe dite grammaticale du français. *Repères*, n° 41, p. 35-46.
- Le Goffic, P. (1997). *Les formes conjuguées du verbe français. Oral et écrit*. Paris: Ophrys.
- Péret, C. (2007). *Un projet pour... articuler production d'écrit et grammaire*. Paris: Delagrave.
- Paret, M.-C. (2000). Enseigner stratégiquement la grammaire. *Québec français*. En ligne: www.mcparet.com/wp-content/uploads/2012/10/Enseignement-strategie-grammaire.pdf
- Roubaud, M.-N. et Gomila, C. (2014). Premières justifications de la catégorie verbe au cours préparatoire: un prototype en construction. *Le verbe en friche: Approches linguistiques et didactiques*. Bruxelles: Peter Lang, p. 177-192.
- Roubaud, M.-N. (1998). L'infinitif du verbe. *Pratiques*, n° 100, p. 7-22.
- Roubaud, M.-N. (1997). Le passé simple en français. *Studia Neophilologica*, n° 69, p. 79-93.
- Simard, C. et Chartrand, S.-G. (2011). *Grammaire de base, 2^e et 3^e cycle du primaire*. Saint-Laurent: ERPI.
- Tisset, C. (2005). *Observer, manipuler, enseigner la langue au cycle 3*. Paris: Hachette.