



Vers la notion de verbe : de l'approche intuitive à la construction du savoir, vers sept ans

Marie-Noëlle Roubaud, Yvonne Touchard

► To cite this version:

Marie-Noëlle Roubaud, Yvonne Touchard. Vers la notion de verbe : de l'approche intuitive à la construction du savoir, vers sept ans. Claude Vargas. Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques, Presses universitaires de Provence, pp.257-267, 2004. hal-02135319

HAL Id: hal-02135319

<https://amu.hal.science/hal-02135319>

Submitted on 21 May 2019

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.

Vers la notion de verbe : de l'approche intuitive à la construction du savoir, vers sept ans.

Marie-Noëlle Roubaud, Yvonne Touchard

► To cite this version:

Marie-Noëlle Roubaud, Yvonne Touchard. Vers la notion de verbe : de l'approche intuitive à la construction du savoir, vers sept ans.. Claude Vargas. Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques, Presses universitaires de Provence, pp.257-267, 2004. hal-02135319

HAL Id: hal-02135319

<https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-02135319>

Submitted on 21 May 2019

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.

Vers la notion de verbe : de l'approche intuitive à la construction du savoir, vers sept ans

Marie-Noëlle ROUBAUD

Yvonne TOUCHARD

IUFM Aix-Marseille

Notre recherche a porté sur la construction de la notion de verbe chez des élèves de sept ans, dans une classe de CE1. Dans un premier temps, nous situerons notre travail et tenterons d'en justifier le contenu avant de donner les principes didactiques à partir desquels nous avons travaillé. Puis nous présenterons les premiers résultats des analyses de notre corpus avant de conclure sur les perspectives ouvertes par ce début de recherche aussi bien pour la description des procédures des élèves que pour la formation des futurs enseignants.

1. Introduction

Ce travail est à situer à la fois dans une perspective linguistique (ou même psycholinguistique) et dans une perspective didactique. Il est à la fois guidé par notre intérêt pour la langue et son enseignement –la grammaire en particulier-, par notre conviction de l'importance de cet enseignement et par notre réserve face aux orientations des programmes actuels pour l'école qui subordonnent toute l'observation réfléchie de la langue aux besoins langagiers et qui prennent à nos yeux le risque d'entraîner une désaffection pour une discipline scolaire -la grammaire- dont le moins qu'on puisse dire est qu'elle ne fait pas l'unanimité et qu'elle est devenue opaque à bien des enseignants. Nous nous situons dans le domaine de la grammaire et reprenons à notre compte les analyses déjà anciennes de Vygotsky –reprises par Boutet (1999)- selon lesquelles la grammaire permet à l'enfant -entrant dans l'écrit et ayant à passer d'une langue orale à une 'langue pensée'- de prendre conscience de ce qu'il fait et par conséquent d'utiliser volontairement ses savoir-faire en les transférant d'un plan inconscient à un plan volontaire, intentionnel et conscient. Ce cheminement est à mettre en parallèle avec celui du linguiste-grammairien dont une des tâches est de découvrir et de rendre conscient le savoir intériorisé par les locuteurs d'une langue. Les besoins nouveaux, nés de l'entrée dans l'écrit, justifient une activité réflexive sur la langue à l'école, à un moment de la vie de l'élève où une grammaire orale est largement acquise et où il va se trouver aux

prises avec des objets linguistiques assez éloignés de ce qu'il dirait spontanément, en particulier avec la nécessité de mettre son discours écrit en phrases. Au moment aussi où il va être confronté avec la norme – ou les normes du français commun, la langue nationale scolaire – dont il peut être assez éloigné, même si l'enseignement de la langue peut être pensé, comme l'a proposé Claude Vargas (1996), dans une perspective plurinormaliste. Face à ces besoins, nous postulons que les apprentissages langagiers à mener à l'école, en particulier *lire* et *écrire*, se font dans un va-et-vient entre la pratique de la lecture et de l'écriture et les moments d'arrêt, d'observation, de structuration, permettant à chacun de remanier peu à peu son système et, par là-même, d'améliorer ses compétences.

Notre choix s'est porté sur le verbe car il s'agit d'une catégorie centrale pour la maîtrise de la phrase. Nous partageons la position de Kilcher-Hagerdorn et *alii.* (1987) qui font remarquer qu'on ne peut faire l'économie du verbe pour l'apprentissage de l'écrit et l'inquiétude de Boutet (citée *supra*) face aux résultats des évaluations de fin de cycle III, indiquant que, selon les items, 50 à 80 % seulement des élèves repèrent le verbe à coup sûr (en 1996 par exemple). Or le verbe est une des catégories qui joue un rôle central pour la compréhension des textes écrits : on sait par exemple que la lecture/compréhension d'une phrase est plus facile si l'ordre est Sujet-Verbe-Objet et plus difficile quand le verbe est éloigné du sujet (cf. Halliday, 1985). Le verbe joue aussi un rôle fondamental pour l'expression du temps, dont la structuration est encore bien incertaine pour des élèves de sept ans, et occupe une place centrale dans les textes que les élèves vont avoir à écrire : comment revenir sur son texte sans un savoir un peu construit sur le verbe ? Par ailleurs, le repérage du verbe est important pour l'orthographe (un des objectifs de fin de cycle II est la maîtrise des accords simples dans le groupe verbal). Atteindre une relative sécurité orthographique – comme le préconisent les Instructions Officielles de 2002 – passe obligatoirement par des savoirs complexes, d'autant plus que l'écart entre ce qui se dit et ce qui s'écrit en français est colossal et nécessite beaucoup de travail et une lente progression.

2. Notre démarche didactique

C'est dans le cadre d'un apprentissage guidé et systématique en CE1 que nous avons mené nos observations. Dans cette classe, le travail sur la langue – qui occupe en gros un créneau hebdomadaire d'une heure – ne s'articule pas systématiquement avec les problèmes rencontrés en production d'écrit ou en lecture. Il est délibérément séparé de ces activités, ce qui ne veut pas dire qu'il en soit complètement indépendant mais il n'est pas vu comme un travail 'ad hoc' répondant à des besoins immédiats, comme le seraient par exemple les activités métalinguistiques intervenant entre les deux jets de production de texte chez des élèves plus âgés. L'activité réflexive est menée pour elle-même dans une continuité hebdomadaire mais, évidemment, les savoirs et le métalangage

rencontrés sont (ré)activés au cours d'autres activités de lecture/écriture dans la semaine. Une autre spécificité de cette classe est que l'enseignante y fait le pari qu'observer et analyser la langue ensemble peut être un plaisir. Cet aspect des choses est certes difficilement mesurable mais il est probable qu'il n'est pas sans impact sur les apprentissages. La mise en œuvre didactique repose sur un certain nombre de principes et de choix :

- **partir du savoir des élèves**, de ce qu'il savent ou de ce qu'ils croient savoir. Nous pensons en effet que, même s'ils n'ont pas encore été exposés à une grammaire explicite, les élèves ne sont pas vierges de tout savoir sur la langue, ne serait-ce que parce qu'ils se posent des problèmes sur la langue comme sur tous les objets du monde et que leur activité épilinguistique est bien attestée ; ne serait-ce aussi que parce que des activités métalinguistiques leur ont été proposées depuis la Grande Section de maternelle et que, même si la métalangue utilisée (cf. l'article de C. Gomila, dans ce même volume) y a peut-être été un hybride de lexique commun et de métalangue institutionnelle et sans apprentissage conscient systématique, nous pensons qu'il existe des traces de ces activités¹ ;

- penser ce travail dans le cadre **d'une démarche appropriative**. Il ne s'agit pas en effet de transmettre des savoirs aux élèves mais de mettre ceux-ci en situation de construction progressive de ces savoirs, dans le cadre de situations problèmes les obligeant à formuler des hypothèses, à les confronter avec celles des pairs, à les valider, et de les mener progressivement à conceptualiser les notions, à reformuler leurs connaissances dans un va-et-vient entre oral (travail collectif ou de groupe) et écrit (travail individuel). Ce choix d'une démarche appropriative est solidaire de notre premier principe : une démarche d'apprentissage ne peut faire l'économie d'un travail sur les savoirs et les représentations des élèves ;

- permettre des **allers et retours entre la grammaire de phrase**, qui isole et façonne cet étrange objet, la phrase, et qui est au centre de ces séances, **et les textes** – surtout les textes rencontrés à la lecture dans un premier temps – qui permettent d'exercer les savoirs en cours de construction sur des objets plus complexes.

Cet apprentissage guidé a eu lieu une fois par semaine, pendant quatre mois. Le travail de grammaire systématique a débuté avec la mise en place de la notion de phrase durant le mois de septembre et le début d'octobre puis s'est poursuivi par la recherche de critères d'identification du verbe de la mi-octobre à la fin du moins de janvier. Nous pensons qu'il faut du temps pour que des apprentissages fondamentaux comme celui du verbe se fassent, d'autant que le

1 É. Genouvrier, (dans M. Yaguello, 2003) indique d'ailleurs qu'aujourd'hui, si nous savons assez de choses sur l'acquisition de la grammaire 'naturelle' des enfants jusqu'à 5 ans, par contre, nous en savons beaucoup moins sur la grammaire parlée des enfants de 9 ou 12 ans et pas tellement non plus sur l'évolution des savoirs sur la langue construits en milieu scolaire.

passage d'une grammaire implicite à une grammaire explicite oblige à une abstraction qui pose problème à des élèves jeunes. La grammaire n'est pas affaire de dressage et ne peut à nos yeux faire l'objet d'un enseignement mécanique et accumulatif si ce qui est visé est bien la formation intellectuelle des élèves. Il y faut une progression, si possible spiralaire, qui permette à chacun de poursuivre ses apprentissages personnels (ceux qui nous échappent le plus souvent) dans le cadre d'un apprentissage collectif. Nous allons maintenant présenter quelques résultats de notre recherche avant de conclure sur l'objet même de notre travail et d'esquisser quelques pistes pour la didactique de la langue.

3. La construction d'un savoir sur le verbe : du savoir intuitif au savoir construit

L'expérimentation a été conduite dans une classe de 22 élèves en CE1 (élèves de 7 ans) à Aix-en-Provence. Des comparaisons (pour vérifier certaines de nos hypothèses) ont été faites, dans la même école, avec trente neuf élèves de deux autres classes de CE1 et 41 de CM2 (11 ans)².

3.1. Un savoir intuitif

3.1.1. Séance sur le verbe

Au mois d'octobre, après un travail de réflexion sur la phrase, l'enseignante³ a proposé au tableau trois phrases sans verbe, du type « Julie une fleur ». Son objectif était de faire réagir les élèves, ce qu'ils ont fait (« ce ne sont pas des phrases », « il manque quelque chose », « elles n'ont pas de sens », « on ne sait pas ce que fait Julie ») afin de les amener à construire la notion de verbe tout en établissant un paradigme de verbes possibles pour ces phrases. Cette première approche collective de la notion de verbe a suscité chez les élèves des interrogations, comme le montre cette retranscription d'une discussion⁴ en fin de séance :

Maîtresse :	- donnez-moi des verbes
Emmanuelle :	- <i>fait</i>
Margot :	- <i>faire</i>
Maîtresse :	- est-ce le même verbe ou pas ?
Yoann :	- c'est pareil mais sauf que dans <i>faire</i> , il y a deux lettres de plus
Alexander :	- c'est le même verbe parce qu'il y a deux lettres de plus dans <i>faire</i>
Philippine :	- c'est le même verbe parce que ça veut dire la même chose
Dimitri :	- ça veut dire <i>fabriquer</i>

2 Nous avons aussi comparé nos résultats à ceux menés en 1995, (cf. Dubreuil), sur une classe de CE1 d'un milieu social moins favorisé, dans une école de ZEP (Zone d'Éducation Prioritaire).

3 M.-N. Roubaud était l'enseignante de la classe à ce moment-là.

4 Cette séance et la suivante que nous présentons ont été filmées et certains passages transcrits.

Maxime :	- si on peut dire <i>va faire</i> , on peut pas dire <i>va fait</i>
Maîtresse :	- c'est le même verbe pour toi ?
Maxime :	- non
Yoann :	- dans <i>fais</i> et <i>faire</i> il y a la même lettre au milieu
Emmanuelle :	- ça veut dire la même chose, on peut mettre <i>fais</i> pour <i>je fais</i> et <i>faire</i> pour <i>tu vas faire</i>

Corpus Verbe-1 (Roubaud, 14/10/02, CE 1)

On voit bien ici que tous les élèves n'ont pas le même degré d'abstraction face à l'objet langue : Yoann (deux interventions) reste attaché à la forme sonore du mot, Philippine se centre sur le sens du verbe, Dimitri se place du côté lexical et donne un synonyme, Maxime rétablit un contexte avec « va » pour essayer de différencier les deux formes et Emmanuelle sait que ce sont deux réalisations du même verbe.

3.1.2. Séance sur l'infinitif

L'expérimentation s'est poursuivie en amenant les élèves à observer qu'un verbe (dans des phrases ou dans un texte) était un indicateur de temps, situant l'événement dans le passé, le présent ou le futur. Puis une séance sur l'infinitif a été introduite ; elle s'est déroulée en groupes avec une présentation finale des résultats devant toute la classe. Les groupes disposaient de douze phrases qu'ils devaient classer : « écrire » était donné sous la forme : « écrivit », « écris », « écrirons », « courir » était donné sous la forme : « avez couru », « court », « courront », « passer » était donné sous la forme « sont passées », « passe », « passera ». Deux solutions étaient possibles :

- soit regrouper les temps (mettre ensemble les phrases au passé / présent / futur) ;
- soit regrouper les conjugaisons d'un même verbe.

Le groupe de Candice a opéré ce deuxième regroupement et voici la discussion entre des élèves au moment de la présentation de ce choix par Candice :

Candice :	- nous on a rangé « Mon frère écrivit une lettre. », « Tu écris sur le mur. » et « Nous écrirons nos devoirs. », eh ben il n'y a que « écrire »
Clara :	- c'est le même verbe mais pas avec la même fin
Mathilde :	- ça se termine pas pareil
Emmanuelle :	- c'est toujours le même mot qui peut être au passé, présent, futur, c'est le même verbe
Maîtresse :	- est-ce le même verbe ?
Emmanuelle :	- c'est le même verbe mais c'est pas au même moment
Luc :	- c'est pas le même verbe mais c'est que des trucs d'écrire
Philippine :	- c'est le même verbe c'est pas au même moment parce que ça explique la même chose mais pas au même moment
Maîtresse :	- alors si c'est le même verbe, comment va-t-il s'appeler ? il ne peut pas s'appeler « écrivit », « écrit », « écrirons »
Plusieurs élèves :	- c'est le verbe « écrire »

Corpus Verbe-3 (Roubaud, 18/11/02, CE1)

On peut observer lors de cet échange que : Candice expose sa position en regroupant les trois formes sous une seule étiquette « écrire », Clara et Mathilde s'appuient sur la morphologie, Luc, avec son « c'est que des trucs d'écrire », s'appuie-t-il sur l'infinitif ou sur ce qu'on écrit (une lettre, un graffiti, des devoirs) ?, Emmanuelle (deux interventions) est dans le métalangage qu'elle maîtrise parfaitement et Philippine reformule ce que dit Emmanuelle mais dans un discours un peu plus embrouillé avec son « parce que ».

Ces échanges captivent les élèves : ce sont de vraies situations-problèmes qui, à un moment donné, les obligent à confronter leurs hypothèses, à les « verbaliser » (utiliser du métalangage), à avoir une attitude réflexive face à leur propre langue. Cette retranscription montre combien il est difficile de « dire » mais à quel point la verbalisation est nécessaire car elle aide les élèves à s'approprier, à des niveaux différents, un savoir sur le verbe.

3.2. Un savoir qui se construit au fil du temps

Au fil des mois, ce savoir s'est alimenté de ces échanges, des notions découvertes en classe collectivement : progressivement la découverte du sujet, des pronoms personnels, de la conjugaison des verbes en -er au présent (dans des phrases et dans des textes) a nourri la réflexion des élèves sur la notion de verbe. C'est ce que nous avons pu constater en comparant deux enquêtes menées à six mois et demi d'intervalle sur : « Qu'est-ce qu'un verbe ? ». Elles avaient pour objectif de faire le point à un moment donné sur le savoir des élèves, d'une façon individuelle et par écrit. Nous reportons ici les réponses (entre guillemets) aux deux enquêtes en les classant selon les critères d'identification du verbe donnés par les élèves :

lors de la première enquête à la mi-octobre

- **critère sémantique presque exclusivement** : « c'est un mot qui fait sens », « c'est ce que fait une personne » ;
- **des tentatives d'explication** : « c'est un mot », qui se révèlent parfois fausses : « ça raconte une histoire », « c'est une phrase » ;
- **uniquement des exemples de verbes** pour deux élèves ;
- **pas de réponse** pour un élève lors de la seconde enquête au début juin ;
- **critère sémantique** : « c'est ce qu'on fait » ;

Cette notion de « faire » est liée à celle de « verbes d'action ». Nous savons combien il est difficile pour les élèves de repérer les verbes d'état ;

- **critère morphologique** s'appuyant sur ;
- *la reconnaissance de l'infinitif* (critère le plus souvent cité) : « un verbe se finit souvent par *er* comme *dessiner*, par *ir* comme *partir* et *oire* comme *boire* ». Un élève est même allé jusqu'à proposer un contre-exemple sur la finale des mots en « er » : « Olivier c'est pas un verbe parce que c'est un nom » !
- *le temps du verbe* : « un verbe peut être au passé, présent, futur » ;
- *la conjugaison* : « on doit l'apprendre » ;

- *la variation en nombre*: « nous parlons, c'est un verbe au pluriel », « un verbe se conjugue au singulier, au pluriel » ;
- **critère syntaxique**: « le verbe est toujours avec un sujet », « il y a un ou plusieurs verbes dans une phrase » ;
- **critère lexical**: un élève a indiqué que le mot « verbe » renvoyait à une catégorie grammaticale précise: « un verbe est un nom commun ».

Nous constatons combien le chemin parcouru par les élèves est grand : à cette seconde enquête, aucun élève ne s'est contenté de ne donner que des exemples pour répondre à la question posée⁵. Tous ont cherché à formuler des critères d'identification d'un verbe⁶. La notion de verbe se trouve au carrefour de ce faisceau d'indices que chaque élève se construit, à son rythme, avec des allers et retours. L'important est que l'enseignant donne à l'élève les moyens de construire ces indices.

3.3. Un savoir qui se heurte au fonctionnement de la langue

Ce faisceau d'indices aide l'élève à identifier un verbe dans un texte mais nous avons observé que des obstacles, dus à la langue elle-même, perturbaient cette reconnaissance. Pour le montrer, nous nous appuyons sur une expérimentation faite sur la même classe de CE1, en décembre⁷, à partir de la recherche des verbes dans un extrait d'un conte de Grimm : « Doucette ». Voici l'extrait présenté aux élèves, la recherche des verbes s'est faite individuellement et par écrit, les élèves ayant pour tâche de souligner les verbes :

Le Lendemain, il y a retourna. Et le surlendemain.
C'est alors que survint la sorcière qui fulminait :
« Tu oses venir me voler de mes doucettes !
- Je ne l'ai fait que contraint et forcé : ma femme, qui attend un enfant, en a grande envie...
- Soit. Mais tu me donneras l'enfant à sa naissance ».

5 Il n'y a qu'un élève qui n'a pas répondu à la 2^e enquête (ce n'est pas le même que dans la 1^{re} enquête).

6 Ces critères d'identification reprennent ceux de l'expérimentation de 1995 (cf. Dubreuil, p. 21) et celle menée en Suisse en 1987 (cf. Kilcher-Hagedorn et alii., p. 189).

7 Dans le tableau qui suit, il n'y a que 21 élèves au lieu de 22, car un élève était malade.

Le tableau qui suit indique les verbes repérés par les élèves et le nombre de fois où ils ont été repérés :

Verbes	Nombre de réponses
retourna, voler	20
fulminait, venir, donneras	17
survint	16
attend	14
fait	13
forcé	12
contraint	9
oses	7
est	6
ai	0
a	0

Pour valider nos hypothèses, nous avons refait le même test en janvier avec la même classe mais à l'oral, à partir d'un autre conte : « Hansel et Gretel ». Puis nous avons proposé le même extrait de « Doucette » à 39 élèves de deux autres classes de CE1 et à 41 élèves de CM2 de la même école. Nos observations, s'appuyant sur l'ensemble de ce travail, a permis d'identifier différents obstacles :

– **obstacles dus aux propriétés du lexique⁸**

- *le sens d'un mot* pose problème à l'élève : un mot inconnu, comme « fulminait », a bien été identifié, une fois le mot expliqué par l'enseignant ;
- *les homophonies* : comment savoir si /ty/ est un verbe dans « il tue » ou le pronom « tu » ? ;
- *la graphie du mot* : les mots en « en » comme « longtemps », « moment » ont été identifiés comme des verbes dans le conte de « Hansel et Gretel » ;
- *la possibilité pour le mot d'appartenir à plusieurs classes grammaticales* : nous avons été confrontées à ce problème avec les mots « force » dans « j'ai une force extraordinaire » (est-ce un nom ? un verbe ?) et « vide » dans « dans la cage vide d'oiseaux » (est-ce un nom, un verbe, un adjectif ?) ;
- *le phénomène de synonymie* mise en œuvre pour repérer un verbe : certains élèves ont proposé d'identifier « colère » dans « la colère de la sorcière fut terrible » comme un verbe parce que ce mot équivalait à « fâcher ». Nous avons déjà observé cette stratégie de l'élève à recourir à un synonyme pour trouver

8 Ces obstacles dus aux propriétés du lexique sont également ceux que les adultes rencontrent.

l'infinitif d'un verbe (cf. Roubaud, 1998)⁹ ou encore le passé simple (cf. Roubaud, 1997)¹⁰.

– obstacle dû à la longueur du mot

Le tableau ci-dessus montre une réelle difficulté avec les verbes monosyllabiques : aucun élève du CE1 n'a repéré « a » ou « ai » (0 réponse sur 21) et peu ont repéré « est » (6 réponses sur 21). Il en a été de même pour les 39 autres CE1. Quant au CM2 sur 41 élèves, 13 n'ont pas identifié « a » (soit 32 % des élèves), par contre « ai » a été identifié avec son participe passé « fait » et « être » a été bien identifié¹¹.

– obstacles dus à la syntaxe

• *la place du sujet par rapport au verbe*

Dans l'extrait proposé : « ma femme, qui attend un enfant, en a grande envie », le sujet de « a » est éloigné de son verbe, ce qui pourrait expliquer pourquoi ce verbe a été mal identifié.

• *le problème des participes passés*

Les élèves, même au CM2, ont identifié « contraint » et « forcé » comme des verbes. C'est aussi un problème pour les linguistes : dans la phrase « la route bordée d'arbres », « bordée » est-il un verbe ?

• *le nombre de verbes*

Là aussi, la difficulté fut grande. Les élèves de CE1 pour « ai fait » ont repéré « fait » (13 réponses sur 21) et non pas l'auxiliaire « ai » mais cette difficulté semble résolue vers 11 ans : les CM2 ayant identifié le passé composé « ai fait » et l'ayant, le plus souvent, souligné d'un seul trait. Mais pour « oses venir », le problème est plus complexe : quel verbe prendre en compte dans ce groupe ? Même les élèves de CM2 ont le plus souvent souligné « venir » et non pas « oses ». N'oublions pas que la grammaire scolaire, si elle traite les formes composées comme « ai fait », n'étend pas son analyse à des syntagmes verbaux comme « vais faire » ou « oses venir »...

• *les verbes supports*

Un autre verbe proposé par 13 élèves sur 21 (soit 62 % de la classe de CE1) a été « envie ». Nous avons fait la même observation dans les autres classes de CE1 ou de CM2¹². Dans le syntagme « en a grande envie », « avoir » ne joue que le rôle de verbe support, le mot qui porte la charge lexicale est « envie ».

9 Par exemple, pour « vous crevez », des élèves avaient donné comme infinitif « éclater » ou « mourir » ou pour « ils voient » : « regarder ».

10 Des élèves avaient indiqué comme passé simple de « cuire » : « il cuisina ».

11 Une autre explication à cette non reconnaissance de « ai » ou « a » comme verbe a été proposée au colloque, lors de la discussion qui a suivi cette communication : le fait que « a » ou « ai » ne comporte aucune consonne. La recherche sur le cas des monosyllabiques est donc à poursuivre.

12 Pour la classe de CM2, le pourcentage de repérage de « envie » est moins important que chez les CE1 mais supérieur à celui de « a ».

Nous avons retrouvé cette stratégie qui consiste à reconstruire une séquence syntagmatique à partir d'un mot, quand les élèves ont proposé d'identifier comme verbes : « joie », « désespoir » (en reconstruisant : « avoir de la joie », « avoir du désespoir ») ou encore « pauvre », « méchant », « extraordinaire » (être pauvre, méchant, extraordinaire) et même « colère » (être en colère).

L'enseignant doit connaître ces obstacles, s'il veut être en mesure d'aider ses élèves dans la construction de leur savoir sur le verbe.

Conclusion

Nous pouvons d'abord constater que beaucoup d'apprentissages se sont faits au cours des mois de notre observation. Et, même si on sait que la construction d'une notion aussi complexe est loin d'être achevée à la fin du CE1 et qu'elle est très inégale selon les élèves, on peut affirmer que ce travail en classe mené de façon systématique (et allié bien sûr à tous les travaux de lecture et d'écriture menés par ailleurs) a porté ses fruits. Les savoirs des élèves se sont complexifiés et ont évolué. Notre recherche, qui met l'accent sur l'importance du temps accordé aux activités, met également en évidence les difficultés traversées par les élèves lors de leur découverte consciente du verbe : les obstacles sont nombreux mais ils tiennent à la difficulté même de la notion de verbe.

On peut ainsi envisager quelques pistes pour la didactique de la langue : nous insisterons d'abord sur l'idée qu'il faut étaler les apprentissages et penser en termes de progression du CE1 à l'entrée au collège. Parallèlement, la notion de verbe étant reconnue comme difficile en soi (classe et fonction, *time* et *tense*, verbe en deux morceaux, etc.), il s'agira d'affiner le travail sur les indices permettant à de jeunes enfants un repérage sûr, en s'efforçant de les hiérarchiser par exemple. Il faudra aussi travailler plus systématiquement sur les obstacles qui empêchent ce repérage de façon à les prendre en compte et à aider les élèves à les contourner.

Au-delà de pistes didactiques à explorer tout de suite, nous entendons continuer notre travail d'observation et d'analyse en l'étendant à d'autres classes et en particulier à des populations scolaires différentes. Nous n'ignorons pas les travaux de Bernard Lahire (1993) qui ont montré les obstacles particuliers que peuvent rencontrer les élèves moins dotés langagièrement face au travail réflexif sur la langue. Pour notre part, persuadées de l'utilité de cette grammaire réflexive et de la parole sur la langue qu'elle permet, nous pensons qu'elle ne doit pas être réservée aux 'bons' élèves mais que, pour qu'elle ait une chance de réussite avec tous, il faut bien veiller à ne pas travailler que les contenus mais penser aussi en termes de démarche, faire confiance à l'activité langagière des élèves, s'appuyer dessus, partir de ce qu'ils savent faire, prendre du temps...

Bibliographie

- ANGOIJARD A. (1996), « Maîtrise des formes verbales : problèmes d'apprentissage, stratégies d'enseignement du CE1 au CM2 », *Repères*, n° 14, *La grammaire à l'école. Pourquoi en faire ? Pour quoi faire ?*, pp. 183-199.
- BOUTET J. (1999), « Pour une activité réflexive sur la langue », *Le Français aujourd'hui*, n° 128, *L'énonciation : questions de discours*, pp. 28-39.
- B.O. (14 février 2002). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, n° 1, Hors série.
- DUBREUIL C. (1995), « Problèmes de la reconnaissance du verbe aux cycles deux et trois ». Mémoire professionnel PE2, IUFM Aix-Marseille.
- GENOUVRIER Émile (2003), « Enseigner la langue française maternelle », *Le Grand Livre de la Langue française*. Paris, Seuil, pp. 491-541.
- HALLIDAY M. A. K. (1985), *Spoken and written language*. Oxford, Oxford University Press.
- KILCHER-HAGEDORN H., OTHENIN-GIRARD et DE WECK G. (1987), *Le savoir grammatical des élèves*. Berne, Peter Lang.
- LAHIRE B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, PUL.
- Le français aujourd'hui*. (2002). *Les verbes, de la phrase aux discours*, n° 139.
- ROUBAUD M.-N. (1997), « Le passé simple en français ». *Studia Neophilologica*, n° 69, Uppsala, pp. 79-93.
- ROUBAUD M.-N. (1998), « L'infinitif du verbe ». *Pratiques*, n° 100, *Les temps verbaux*, Metz, pp. 7-22.
- ROUBAUD M.-N. (2001), « Les enfants de 6 à 10 ans face à la graphie de ET et de EST », *Revue Québécoise de Linguistique*, Vol. 30, n° 2, Montréal, pp. 41-70.
- VARGAS C. (1996), « Grammaire et didactique plurinormaliste du français », *Repères*, n° 14, *La grammaire à l'école. Pourquoi en faire ? Pour quoi faire ?*, pp. 83-103.
- VYGOTSKY L. (1934), Traduction Françoise Sève (1997). *Pensée et Langage*, La Dispute.