

# La conjugaison à l'école primaire

Stéphane COLOGNESI<sup>1</sup>

In COUPREMANNE, M. (2009) Les dynamiques des apprentissages.  
La continuité au coeur de nos pratiques, De Boeck, Bruxelles

*«La conjugaison ne saute pas aux yeux du lecteur qui se détend à la lecture d'un roman d'aventures, pas plus qu'elle n'éblouit celui qui cherche des informations sur les barrages, pas plus encore qu'elle n'aveugle celui qui prend connaissance d'un rapport de réunion, ni même qu'elle ne brille pour celui qui essaye de comprendre une convention de travail.*

*Pour qu'un lecteur observe la conjugaison dans un texte, il faut qu'il y soit invité et mieux encore, il faudrait qu'il sache pourquoi on l'invite à regarder la conjugaison.»<sup>2</sup>*

Aborder la conjugaison à l'école primaire suggère dès lors d'interroger la didactique et les dispositifs à mettre en place pour que, justement, ce lecteur puisse s'intéresser à la conjugaison et ainsi développer des compétences langagières.

Ces dernières feront l'objet de la première partie de ce texte. Chaque compétence spécifique du programme où la conjugaison apparaît sera passée à la loupe. S'en suivront les principes didactiques fondateurs utilisés, pour enfin proposer une séquence d'apprentissage, permettant un éclairage concret sur le « comment faire ».

## 1 QUELLES COMPÉTENCES SONT DÉVELOPPÉES LORSQU'IL EST QUESTION DE CONJUGAISON ?

---

Dans les programmes, il semble que la **conjugaison** s'envisage comme un outil au service du savoir écrire et du savoir lire, travaillé à l'intérieur de plusieurs compétences.

### 1.1 Travailler l'organisation générale du texte

Chaque type ou genre de texte se caractérise, entre autres éléments, par un système de temps verbaux qui lui est propre, mais il est fréquent de rencontrer des textes qui comprennent plusieurs types de séquences temporelles.

---

1. École Communale de Viesville, ENCBW.

2. SEGEC, chantier didactique – conjugaison, Site de la salle des profs, <http://www.segec.be/~salledesprofs/chantiersdidactiques/cdconjugaison/cdconj.html>, 2007.

## Grammaires

- DAMOURETTE, J., PICHON, E. (1930-1949). *Des mots à la pensée. Essai de grammaire française*. 7 vol. § 1544 suiv.
- DUBOIS, J., LAGANE, R. (1989). *La nouvelle grammaire du français*. Paris. Larousse. pp. 93-94.
- GREVISSE, M. (1993), *Le Bon Usage*. Paris. Duculot. 13<sup>e</sup> revue par A. GOOSSE. § 898.
- LE BIDOIS, G., LE BIDOIS, R. (1968). *Syntaxe du français moderne*. Paris. Auguste Picard. T. 1. pp. 118-120.
- MOREAU, M.-L. (1976). *C'est. Étude de syntaxe transformationnelle*. Mons. Université de Mons.
- VAUGELAS, C. F. (1647), *Remarques sur la langue française*. Paris. Droz. 1934 (réédition).
- VON WARTBURG, W., ZUMTHOR, P. (1989). *Précis de syntaxe du français contemporain*. Berne. Francke. 4<sup>e</sup> édition. pp. 172-174 & 305-307.

Il est alors pertinent de les identifier afin de cibler le système à utiliser. Pertinente également est l'identification de la séquence dominante, qui permet de comprendre l'intention de l'auteur (ce qui renvoie à la compétence 1) afin de dégager les systèmes temporels possibles d'un texte, et de justifier l'utilité des modes en fonction du type et du genre de texte envisagé.

Par exemple, dans un texte narratif, on trouvera de l'imparfait, du passé simple ou du plus-que-parfait, temps du récit. L'impératif et le présent seront également rencontrés dans les structures dialoguées.

Il apparaît dès lors utile d'évoquer la nécessité de travailler sur des documents authentiques qui présentent cette variété de structures/séquences temporelles. Ceux-ci permettent également de partir de textes « vrais » qui ne sont pas produits dans une intention didactique, et risqueraient dès lors de faire perdre le sens de l'écrit.

Au sujet du développement de cette compétence, Evelyne Charmeux met en avant un dysfonctionnement parfois rencontré dans les classes :

*« Au vu de cette infinie complexité de la langue française, il tombe sous le sens que faire conjuguer tout un texte au présent (ou à l'imparfait, ou au futur, ou...) est à bannir des pratiques scolaires car réduire la conjugaison d'un texte à un seul temps verbal revient :*

- à supprimer tout relief temporel,
- à modifier l'intention de l'auteur,
- à altérer le sens du texte,
- à nier l'hétérogénéité séquentielle du texte,

*et donc à transformer des élèves en techniciens de non-sens »<sup>3</sup>*

## 1.2 Développer la cohérence entre phrases et groupes de phrases

Dans cette compétence, ce sont les liens entre les phrases qui sont mis en avant. Il est donc question de la progression de l'information, des reprises (anaphores), de la situation des événements les uns par rapport aux autres, de l'enchaînement logique. Au niveau de la conjugaison, ce sont les indicateurs temporels et la concordance des temps (simultanéité, antériorité et postériorité) qui sont travaillés.

### 1.2.1 Concernant les indicateurs temporels

Il arrive régulièrement que l'on demande aux élèves d'associer le verbe de façon systématique à des adverbes ou indicateurs temporels : « maintenant » avec le présent, « demain » relié au futur, « hier » rattaché au passé composé.

Pourtant, si on travaille sur des documents authentiques, toujours, on constate rapidement ce que cette pratique a d'arbitraire. Qu'on pense aux exemples suivants, dans lesquels les indicateurs temporels ne s'associent pas aux temps qui leur sont classiquement assignés :

3. CHARMEUX, E., GRANDATY, M. & MONIER-ROLAND, F. (2001), *Une grammaire d'aujourd'hui*, SEDRAP.

*Le lendemain, c'était le nouvel an.*

*Maintenant, l'enfant marchait pieds nus, et livide de froid.<sup>4</sup>*

*Balance, aujourd'hui vous aurez de l'énergie!*

*Le mois prochain, papa travaille.*

Est-ce à dire, cependant, que ces cas sont rares ou inadéquats ?

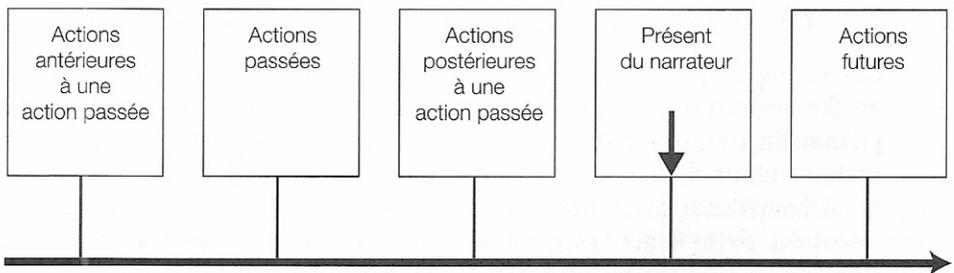
Une étude de la langue en situation en partant de textes est alors pertinente, pour montrer l'apport de sens de certaines expressions à la « marque de temps ».

Par exemple, pour deux de ces phrases issues de « La petite fille aux allumettes » :

« *La neige tombait et la nuit n'allait pas tarder. Le lendemain, c'était le nouvel an* ». Le lendemain est utilisé ici pour donner une succession des événements. Cela va permettre de comprendre l'histoire et de déterminer les actions qui se passent avant le 31 décembre, pendant et après cette journée.

« *La petite fille avait perdu ses pantoufles. Maintenant l'enfant marchait pieds nus...* ». L'adverbe maintenant est utilisé dans le texte pour insister sur le fait que la fille a perdu ses pantoufles, et pas pour donner une idée du présent. De nouveau, il y a là l'idée de succession des événements.

Ces exemples contredisent les représentations traditionnelles d'une ligne du temps « passé – présent – futur » ayant comme points de repère les mots de relation de temps. Il est alors plus séduisant de réaliser des lignes du temps propres à chaque texte, (où les actions se succèdent ou se chevauchent), afin de montrer la chronologie, la simultanéité ou la postérité des événements les uns par rapports aux autres. De telles lignes du temps pourraient donc naître dans les classes pour respecter cette cohérence temporelle.



### 1.2.2 Concernant les mots de relation

J. Giasson dit que : « *L'enseignement le plus réaliste est celui qui consiste à enseigner les mots de relation à mesure qu'on les rencontre dans les textes. Il s'agit alors d'attirer l'attention des élèves sur ces mots, de poser des questions sur les*

4. ANDERSEN, H.C., (2008), *La petite Fille aux allumettes*, Flammarion.

*éléments qui sont reliés par le connecteur et de modeler à voix haute la façon dont les connecteurs donnent du sens à la phrase ou au texte.»<sup>5</sup>*

Ces propos renvoient à l'idée de collectes, réalisées à partir d'éléments trouvés dans les textes lus. Il est donc conseillé de pratiquer ces observations dans des écrits sociaux vrais où ces situations se rencontrent.

La progression des organisateurs textuels dans le texte est également intéressante à observer, ainsi que leur rôle dans l'écrit.

À ce propos, l'article de C. Deschepper (même ouvrage, p.111) permet de percevoir mieux le principe et l'évolution des collectes vers une structuration progressive.

### **1.2.3 Concernant les aspects de simultanéité, antériorité et postériorité**

L'antériorité et la postériorité peuvent se travailler par la chronologie des événements d'un texte, en demandant aux enfants de retrouver l'ordre dans lequel ceux-ci apparaissent et de constater que cet ordre n'est pas nécessairement l'ordre des mots de la phrase. Pour aller plus loin dans la réflexion, il semble intéressant de faire réexprimer une phrase en changeant la place de l'organisateur temporel et d'en observer les incidences. La succession est donc inversée et les événements sont présentés « à l'envers ».

Lorsque j'aurai terminé mes devoirs, je jouerai au foot.

*versus*

Je jouerai au foot lorsque j'aurai terminé mes devoirs.

Il est également utile d'aller au-delà de la succession des événements et de prendre en compte la simultanéité, par une observation à partir des participes présents par exemple.

*Exemple:* En mélangeant, versez le lait.

## **1.3 Construire l'orthographe grammaticale et lexicale**

Cette compétence est souvent prise en compte quand on parle de conjugaison, au détriment des compétences précitées et qu'il s'agit de repérer des indices grammaticaux qui permettent d'établir des liens entre les mots (marque du genre et du nombre). Il s'agit donc bien de l'accord du verbe dans la phrase et également d'amener l'élève à maîtriser les variations écrites du verbe. C'est également l'occasion de solliciter le vocabulaire, et de choisir les verbes adaptés au sens souhaité.

## **1.4 Prendre en compte l'orthographe du verbe : la terminaison**

En travaillant cette compétence, il s'agit de permettre aux élèves d'acquérir des savoirs déclaratifs, procéduraux et conditionnels à propos des régularités orthographiques.

5. Giasson, J. (1995), *La lecture. De la théorie à la pratique*, Bruxelles, De Boeck.

Il est d'ailleurs profitable de savoir quelles sont les régularités orthographiques les plus fréquentes afin de se centrer sur celles-ci et de rester ainsi dans la logique d'amener l'élève dans la maîtrise de 80 % des formes correctes<sup>6</sup>. Il convient donc de travailler sur les formes qui reviennent le plus souvent, et pas sur les exceptions...

L'idée de collectes, déjà citée, est encore mise en valeur : à force de collectionner des verbes, la régularité des terminaisons sera très aisée. C'est de nouveau par l'observation que l'on va passer pour déceler, trouver ces façons d'écrire, d'habiller les verbes. Les formes les plus fréquentes viendront d'elles-mêmes au travers des textes lus.

Ce sont les 3<sup>e</sup> personnes qui sont les plus utilisées : elles occupent 90 % des cas ! C'est la troisième personne du singulier qui est la plus employée, pour 69 % des formes, contre 1 % pour le « nous » et le « vous ». Le « tu » n'est pratiquement pas utilisé... Au pluriel, ce sont les terminaisons –ENT et –ONT qu'il faut le plus envisager, et –T –E et –A pour le singulier. Ce constat est assez éclairant et permet de mettre en cause le temps parfois consacré à la fixation de formes qui ne s'utilisent que très peu dans les textes.

*« Au point de vue didactique, on peut proposer par exemple, au lieu d'apprendre un verbe avec tous ses temps, avec ses particularités :*

- *de classer des listes de verbes, des terminaisons, des radicaux, pour mettre en évidence les marques récurrentes communes à de nombreux verbes et les variations limitées des radicaux verbaux.*
- *de réaliser des tableaux synthétiques pour présenter le résultat d'observations et de compléter »*<sup>7</sup>

## 2 QUELS PRINCIPES DIDACTIQUES ADOPTER ?

---

Pour poursuivre, des principes opportuns pour développer les compétences langagières sont épinglés.

### 2.1 Au niveau de la structure

Les activités ont comme point de départ une situation problématique et significative, qui met les enfants en activité (manipulations possibles sur le texte pour lui rendre sa forme), qui développe la construction des savoirs.

Les activités sont vécues dans un laps de temps restreint afin de développer la compétence, et de se situer dans la mémoire à long terme.

6. COMMUNAUTE FRANCAISE DE BELGIQUE, Socles de compétences.

7. FAUCHART N. & MELEUC S. (1999), *Didactique de la conjugaison – le verbe autrement*, Midi-Pyrénées, Éd. Bertrand Lacoste.

## 2.2 Au niveau des intentions de l'enseignant : les objectifs et les interventions

**Les textes proposés** pour travailler la compétence envisagée :

- sont les points de départ des activités, l'unité phrase ou mot ne vient qu'en second lieu ;
- sont explicités, reformulés, le vocabulaire expliqué afin que la compréhension du message ne soit pas un frein à l'apprentissage (élaborer des significations) ;
- sont des textes d'auteurs, des textes authentiques.

**Des relances, des indices sont proposées à deux niveaux** pour aider l'enfant :

- *sur d'autres compétences*, afin de ne pas compromettre la compétence visée (c'est ce qui a trait aux savoirs nécessaires pour résoudre le problème, les nœuds) ;
- *sur la compétence visée*, en suggérant des représentations possibles au problème (et des intrus, afin de montrer que tout ne fonctionne pas, qu'il faut effectuer un choix).

Tout au long de l'activité, **l'enseignant** sert de médiateur :

- il favorise les interactions entre enfants ;
- il aide l'élève en lui offrant des relances qui lui permettent de surmonter ses obstacles ;
- il pose des questions éclaircissantes pour faire avancer le groupe, et pour permettre les justifications. Ce questionnement est axé sur les démarches mentales, les stratégies, afin de créer un outil final ;
- il propose de reformuler les découvertes afin d'assurer la compréhension ;
- il donne des outils d'auto correction, et procure aux plus rapides des tâches d'enrichissement.

**Le but** n'est pas le produit fini, mais bien le travail des stratégies et des démarches mises en œuvre tout au long du cheminement.

## 2.3 Au niveau des traces

Avoir recours à un référentiel construit, qui par la suite peut évoluer en fonction des apports.

Des traces sont gardées d'une activité à l'autre, afin de reconstruire à partir de ce qui a été fait, de permettre aux apprenants de percevoir la modification de leurs représentations.

Des moments de métacognition sont proposés pour faire réfléchir sur l'action et le résultat de l'action.

## 3 ILLUSTRATION PRATIQUE

---

Un exemple concret de mise en pratique de la conjugaison, pour travailler la compétence de la cohérence entre phrases et groupes de phrases au degré supérieur.

Chère Sophie,

En réponse à ta lettre de la semaine dernière, voici la meilleure façon de réussir une mayonnaise. Tu sais que maman est une spécialiste qui ne les rate jamais.

Voici ce qu'elle m'a dit :

« Il faut que tu préparais un bol, une cuillère en bois et la bouteille d'huile. Tout d'abord, il faut que tu cassais un œuf et que tu séparais le jaune du blanc. (La vraie mayonnaise se fait avec le jaune seulement.)

Il faut que tu commenceras à tourner régulièrement le jaune au fond du bol et que tu feras couler l'huile, lentement.

Pour que la mayonnaise prit, il faut que ton geste fut régulier, et que jamais tu n'ajoutas quelque chose d'un seul coup... Voici le secret.

Suivant les plats qu'elle accompagnera, pour qu'elle aura le goût que tu souhaiteras, il faudra que tu y mettras de l'ail ou du poivre ou des herbes ou de la moutarde. »

Je souhaite qu'avec ces conseils, tu réussis tes prochaines mayonnaises et que tu serais félicitée par tous les invités.

À bientôt.

*Julie*

Dauphin, Éd. Averbode, mars 2003.

### 3.1 Déroulement de l'activité à partir de ce matériel :

#### 1. Perception / appropriation de l'activité

- À partir du titre « Chère Sophie », émettre des hypothèses sur le genre du texte et sur le contenu de celui-ci.
- Lecture individuelle du texte (pendant la lecture, les élèves notent leurs remarques).
- Lecture orale et écoute des réactions : quelque chose ne va pas dans ce texte. Retour aux hypothèses de départ au niveau du contenu du texte.

➤ **Consigne** : Corriger ce texte pour lui redonner du sens.

#### 2. Recherche

2.1. Individuelle

2.2. Confrontation en équipe : partage des idées en équipe de travail.

#### ➤ **Relances et interventions proposées**

- Le nombre de mots à modifier : 13
- Discussion collective : quels mots sont à changer ? → Les verbes + identifier que c'est à partir de l'ouverture des guillemets qu'il faut travailler. Le reste est correct.

- Le texte est redonné (1 par groupe), les mots à modifier sont barrés et numérotés.
- Choix multiples. 3 choix pour chaque verbe
- **Outils pour justifier le travail**: une grille avec les numéros des verbes. Pour chaque verbe modifié, écrire une justification → Pourquoi ce choix? Pourquoi ces modifications? Cet outil servira de guide lors de la mise en commun.

### 3. Organisation / Mise en commun

Correction collective: insister sur les justifications.

Quel est le mode / temps le plus présent? Pourquoi celui-là?

### 4. Garder des traces

- Prendre un temps pour écrire ce qui a été appris lors de cette activité.
- Commencer ou affiner la collection de verbes au subjonctif présent.

#### ➤ Prolongements possibles:

- **ÉCRIRE 5 Unités lexicales**: faire varier le texte. On s'adresse cette fois à Sophie et Marie. Observer les changements.
- **ÉCRIRE 6 Orthographe du verbe**: observer les panneaux de collections et identifier les terminaisons possibles pour chaque personne.

## 3.2 Exemples de relances « papier » à proposer pour aider l'enfant dans sa tâche

Samedi 22 juillet

Chère Sophie,

En réponse à ta lettre de la semaine dernière, voici la meilleure façon de réussir une mayonnaise. Tu sais que maman est une spécialiste qui ne les rate jamais.

Voici ce qu'elle m'a dit:

«Il faut que tu ~~préparais~~ un bol, une cuillère en bois et la bouteille d'huile. Tout d'abord, il faut que tu ~~cassais~~ un œuf et que tu ~~séparais~~ le jaune du blanc. (La vraie mayonnaise se fait avec le jaune seulement.)

Il faut que tu ~~commenceras~~ à tourner régulièrement le jaune au fond du bol et que tu ~~feras~~ couler l'huile, lentement.

Pour que la mayonnaise ~~prit~~, il faut que ton geste ~~fut~~ régulier, et que jamais tu n'~~ajoutas~~ quelque chose d'un seul coup... Voici le secret.

Suivant les plats qu'elle accompagnera, pour qu'elle ~~aura~~ le goût que tu ~~souhaiteras~~, il faudra que tu y ~~mettras~~ de l'ail ou du poivre ou des herbes ou de la moutarde.

Je souhaite qu'avec ces conseils, tu ~~réussis~~ tes prochaines mayonnaises et que tu ~~serais~~ félicitée par tous les invités.

*Julie*

		Justification			Justification
1	prépare prépare as préparé		2	casseras casses casse	
3	sépareras sépare sépare		4	commençais commence commences	
5	fait fasses faisais		6	prend prennent prenne	
7	sois soit sera		8	ajoutes ajoutais ajouteras	
9	ai ait a		10	souhaite souhaites souhaitais	
11	réussisses réussissais réussiras		12	sois soit sera	

## 4 CONCLUSION

Au regard de ces propos, il apparaît donc que la conjugaison s'éloigne des conceptions traditionnelles que l'on peut en avoir.

En effet, elle se construit et s'acquiert en développant toutes les compétences où elle intervient.

Elle ne se limite donc pas à la production de tableaux et à l'encodage de terminaisons, mais constitue bien un travail de manipulation et de réflexion sur la langue, qui ne peut se faire que « dans l'action d'écrire ou d'ajuster des textes pour les rendre cohérents. »<sup>8</sup>

De plus, travailler par compétences suggère de prendre en compte l'utilisation et l'activation régulière de la compétence visée. Pour expliciter cette idée, une image peut être utile : afin de devenir performant dans l'utilisation d'un programme informatique, un apprentissage régulier de courte durée (30 minutes par jour pendant 2 semaines) s'avère plus efficace et rentable que de travailler dans un long laps de temps (1h30 toutes les semaines pendant 1 mois). Des automatismes se réalisent avec la première possibilité d'apprentissage (les icônes sont vite familiers, cliquer ici ou là devient un réflexe), alors que le second choix fera perdre du temps dans la réactivation, l'évocation de ce qui a été vu à la séance précédente (perte d'informations), et fera appel à la mémoire de travail (court terme). Il en va de même avec le travail dans nos classes : travailler la compétence régulièrement dans un court laps de temps va permettre la création d'automatismes, et l'inscription des apprentissages dans la mémoire à long terme.

8. FAUCHART N. & MELEUC S. (199) *Didactique de la conjugaison – le verbe autrement*, Midi-Pyrénées, Éd. Bertrand Lacoste.

C'est donc par ce changement des habitudes que l'on pourra proposer un apprentissage « actif du verbe », qui permettra à l'élève de devenir performant dans la maîtrise de sa langue.

## BIBLIOGRAPHIE

---

- ANDERSEN, H.C. (2008), *La petite Fille aux allumettes*, Flammarion.
- CECP, Programme d'études pour l'enseignement primaire, repères pédagogiques.
- CHARMEUX, E., GRANDATY, M. & MONIER-ROLAND, F. (2001), *Une grammaire d'aujourd'hui*, SEDRAP.
- COMBETTE B., FRESSONS J. & TOMASSONE R. (1997), *Bâtir une grammaire*, Paris, Delagrave.
- COMMUNAUTE FRANCAISE DE BELGIQUE, Socles de compétences.
- CONSEIL DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE (1995), *Décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental*, Belgique.
- CONSEIL DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE (1997), *Décret missions de l'École – mon école comme je la veux*, Belgique.
- FAUCHART N. & MELEUC S. (199) *Didactique de la conjugaison – le verbe autrement*, Midi-Pyrénées, Éd. Bertrand Lacoste.
- GIASSON, J. (1995), *La lecture. De la théorie à la pratique*, Bruxelles, De Boeck.
- HALTE, J.-F. (1992), *La didactique du français. Que sais-je?*, Paris, PUF.
- HERMAL F. (1996), *Conjugaison – quelles compétences à développer*, École Fondamentale, Dossier 61 et 61.
- LEROY A. & HERMAL F. (1993), BCL.
- PIRON V., TONNEAU J. (1990), *Construire son savoir-Lire / savoir-écrire*, Namur, Erasme.
- SEGEC, chantier didactique – conjugaison, Site de la salle des profs, <http://www.segec.be/~salledesprofs/chantiersdidactiques/cdconjugaison/cdconj.html>, 2007.