

Les Cahiers de l'ED 139  
*Connaissance, Langage,  
Modélisation*

Séminaire doctoral de Sciences du langage 2009,

opération

« Syntaxe et Sémantique grammaticale Descriptives »

Verbe, Préposition, Locution, Didactique

Danielle LEEMAN

## **L'enseignement du verbe à l'école élémentaire : caractérisation linguistique et application didactique**

Patrice Gourdet

Conseiller pédagogique – Département de l'Essonne  
Docteur en sciences du langage  
UMR 7114 – MoDyCo – CNRS  
& Paris Ouest Nanterre La Défense

*« La grammaire étant l'art de lever les difficultés  
d'une langue, il ne faut pas que le levier soit plus  
lourd que le fardeau »*

Antoine RIVAROL (1753-1801),  
*Fragments et pensées littéraires*

La classe de CE2<sup>1</sup> est une étape importante dans le parcours scolaire d'un élève, elle marque l'entrée dans un enseignement grammatical structuré à dominante orthographique, tourné vers la connaissance explicite des fonctions et des catégories grammaticales dont le verbe. C'est une notion clé, un concept central, au cœur de l'enseignement de la grammaire. Cette prédominance trouve ses fondements dans le positionnement particulier de ce constituant au sein de la phrase et du texte mais aussi dans son extrême variabilité morphologique. Le verbe est un constituant de la phrase qualifié par Angoujard (1994) de « zone du plus grand risque orthographique ».

Le schéma classique de la transposition didactique pour aller des objets de savoir vers un objet d'enseignement présente trois processus reconnus :

- celui du passage des savoirs de référence aux contenus à enseigner ;
- puis des contenus à enseigner aux savoirs effectivement enseignés dans les classes ;
- et enfin, des savoirs enseignés aux savoirs appris par les élèves.

---

<sup>1</sup> Le CE2 correspond au Cours Élémentaire 2<sup>ème</sup> année, il est la première année du dernier cycle de l'école primaire, le cycle des approfondissements (ou cycle 3). Cette classe concerne des élèves qui ont entre 8 et 9 ans.

La classe est le lieu où se retrouve cette articulation triangulaire. L'observation des pratiques pédagogiques et la description d'un « réel » permet de repérer et d'analyser les écarts, les tensions au sein de cette transposition didactique. Nous nous situons donc dans le champ de la didactique du français, langue de scolarisation. Cette contribution reprend une partie de la réflexion menée dans le cadre d'une thèse intitulée : « L'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire : le cas du verbe au CE2 » et soutenue le 19 novembre 2009 à Paris Ouest. On commencera par rappeler les objectifs officiellement attribués à l'enseignement de la langue à l'école élémentaire, pour se centrer ensuite plus précisément sur le verbe et les problèmes particuliers qu'il pose, de manière à proposer des pistes pédagogiques concrètement accessibles aux enseignants comme aux élèves de CE2.

### ***I. Les finalités de l'étude de la langue à l'école élémentaire***

Les finalités de l'étude de la langue française à l'école peuvent être réduites à deux visées possibles qui ne sont pas antagonistes, une visée réflexive rejoignant le point de vue saussurien (tel exprimé dans le *cours de linguistique générale*) selon lequel la linguistique a pour unique objet la langue et une visée utilitaire plus classique qui cible l'aisance communicative au sens large avec la maîtrise de l'expression orale et écrite, au centre de la rénovation de l'enseignement du français des années 70 ; mais il existe une voie plus traditionnelle, celle d'une finalité essentiellement orthographique (plutôt tournée vers la production d'écrits) et dans ce cas l'orthographe est le seul objet qui fonde la réflexion grammaticale.

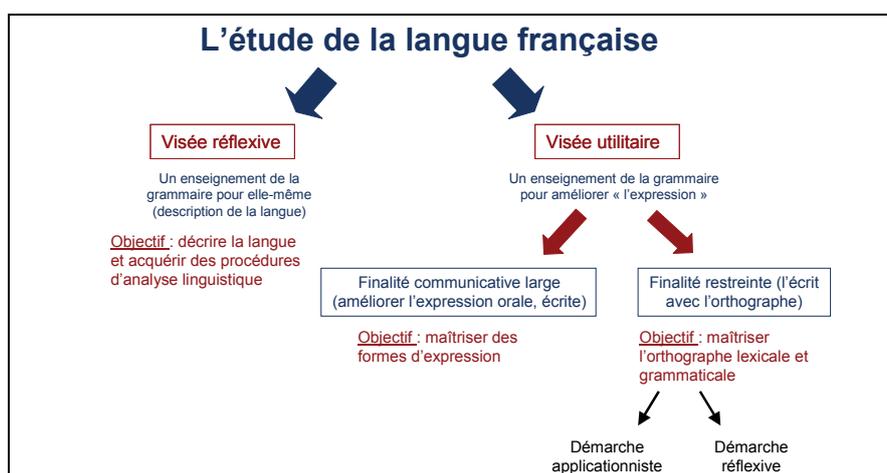


Figure n° 1 – *L'enseignement de la grammaire à l'Ecole : plusieurs finalités possibles.*

La visée utilitaire restreinte réduite à l'apprentissage de l'orthographe reste une priorité pour les instructions officielles de 2008<sup>2</sup> mais elle peut être déclinée au travers de deux configurations didactiques que Jean-François Halté (1992) oppose. La première tendance renvoie à l'idée que la grammaire, à l'école, transmet un patrimoine avec la croyance d'une stabilité de la langue et d'une forme de sacralisation de certains écrits littéraires. Cette entrée, associée à une position logique (la langue constituant la manifestation directe et fidèle de la pensée logique censée organiser le monde) favorise souvent une démarche applicationniste à dominante sémantico-logique. Cette grammaire transmissive qui cherche à enseigner la langue telle qu'elle devrait être, se construit autour des parties pour aller vers un tout qui s'arrête, très souvent, à la phrase. La seconde tendance prend appui sur la langue actualisée par les locuteurs, la langue telle qu'elle est. L'objectif est d'observer, de décrire puis d'induire des règles de fonctionnement. Cette grammaire descriptive analyse le tout (un tout qui dépasse la phrase) pour aller vers les parties.

Une analyse diachronique des injonctions officielles sur 85 années nous a permis de mettre en avant un phénomène d'alternance entre ces deux tendances didactiques démontrant que cette opposition n'est pas récente et qu'elle traduit des tensions récurrentes au niveau des savoirs à enseigner peu propice à une transposition efficace. Les années scolaires 2006-2007 et 2007-2008 sont spécifiques, c'est une période institutionnelle paradoxale avec la co-présence de deux textes officiels<sup>3</sup> reposant sur des configurations didactiques opposées (Gourdet, 2007 : 47-63). La figure 2 ci-dessous résume les résultats de l'analyse.

---

<sup>2</sup> Ces instructions officielles sont les programmes d'enseignement actuellement en vigueur à l'école primaire (Bulletin officiel numéro 3, hors série, du 19 juin 2008).

<sup>3</sup> En 2006-2007, les arrêtés du 25 janvier 2002 définissant les programmes d'enseignement de l'école primaire et le décret du 11 juillet 2006 sur le socle commun de connaissances et de compétences. En 2007-2008, les arrêtés du 04 avril 2007 définissant les programmes d'enseignement de l'école primaire et le décret du 11 juillet 2006.

Les dates des textes <sup>4</sup>	Arrêtés de 1923	Arrêtés de 1945	Circulaire de 1949	Circulaire de 1960	Circulaire de 1964	Instructions de 1972	Arrêtés de 1978	Arrêtés de 1985	Arrêtés de 1995	Arrêtés de 2002	Arrêtés de 2007	Arrêtés de 2008
L'enseignement de La grammaire												
Tendance 1 : prescriptive avec une finalité orthographique dans une vision traditionnelle	X	X		X				X				X
Tendance 2 : descriptive pour comprendre la langue et améliorer l'expression			X		X	X	X		X	X	X	

Socle commun (2006) => tendance 1

Figure n° 2 –Le type d'enseignement de la grammaire préconisé par les textes officiels (arrêtés et circulaires) depuis quatre-vingt-cinq ans : un mouvement de balancier.

Ces changements impliquent des conceptions différentes de l'enseignement de l'étude de la langue, entraînant un mouvement de balancier entre une

<sup>4</sup> Les arrêtés de 1923, 1945, 1978, 1985, 1995, 2002, 2007 et 2008 sont ceux qui définissent les programmes d'enseignement, la circulaire de 1949 concerne la nomenclature grammaticale et l'analyse, celle de 1960 concerne l'enseignement du français dans les classes primaires, celle de 1964, la grammaire au CM2 et enfin les instructions de 1972 sont celles relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire. Le socle commun (2006) est défini par un décret.

grammaire prescriptive et une grammaire descriptive. Ce va-et-vient n'offre pas un cadre sécurisant pour permettre une réelle évolution des pratiques pédagogiques laissant la place au temps de l'expérimentation, de l'évaluation, de la réflexion, surtout lorsque les changements se succèdent rapidement, mettant les enseignants d'une même génération dans le cas de passer d'un système théorique à l'autre plusieurs fois dans leur carrière sans que soit apportée la preuve que le système précédent soit plus mauvais que le système suivant, lequel est vite abandonné au profit d'un retour au système précédent, etc. : comment ne pas être déstabilisé par ces injonctions contraires, comment mettre en place une pédagogie efficace susceptible d'être changée dans le cours de la scolarité des mêmes élèves ?

## ***II. L'enseignement du verbe à l'école élémentaire***

Le verbe est un concept central à l'école élémentaire française, il est au cœur de l'enseignement de la grammaire. Cette prédominance trouve ses fondements dans le positionnement particulier de ce constituant au sein de la phrase et du texte mais aussi dans son extrême variabilité morphologique. On ne peut faire l'économie du verbe pour l'apprentissage de l'écrit et de son orthographe qui reste un enjeu majeur de l'École. Le repérage du verbe conjugué est donc primordial pour atteindre une relative sécurité orthographique (Roubaud & Touchard, 2004 : 58). Son enseignement nécessite du temps, il doit se complexifier tout au long de la scolarité obligatoire selon une progression attentivement étudiée et vérifiée. Nous avons fait le choix d'analyser les entrées offrant des pistes de reconfigurations didactiques pour le CE2. Ces pistes reposent sur trois points essentiels qui forment un cadre d'analyse restreint pour aborder le verbe en tant qu'objet scolarisé dans une finalité utilitaire restreinte (l'écrit avec l'orthographe) avec une démarche réflexive :

Le premier point consiste à poser le verbe conjugué au sein de la phrase assertive positive comme son noyau hiérarchique ;

Le deuxième est liée à la distinction indispensable de deux systèmes d'énonciation pour comprendre et travailler la valeur temporelle car le verbe est associé au temps, il est un mot qui signifie avec le temps, propriété intrinsèque reprise dans la définition qu'en donnait Gustave Guillaume : *le verbe est un sémantème qui implique et explique le temps* ;

Le troisième point concerne la morphologie verbale avec une prise en compte didactique, à laquelle il reste encore à conquérir les travaux des linguistes menés depuis une trentaine d'années.

---

## *II.1 L'étude de la morphologie verbale : des éléments pour une reconfiguration didactique*

L'apprentissage de la morphologie verbale à l'écrit demeure un objectif prioritaire et la conjugaison est un des piliers de l'enseignement du français au cycle des approfondissements (CE2 – CM1 et CM2) mais la prise en compte des nombreuses études linguistiques des formes verbales à visée didactique reste limitée. Les résistances semblent fortes et l'impression d'une forme d'immobilisme domine. La renommée de la déclinaison des morphèmes flexionnels des verbes due à la quantité des formes à mémoriser a traversé le temps et l'espace et cette image traditionnelle d'une difficulté justifie, a priori, l'avènement de la conjugaison en discipline scolaire à part entière malgré le risque afférent d'isoler le verbe des autres catégories grammaticales. La classe de CE2 n'a pas pour vocation de décrire le fonctionnement morphologique du verbe dans toutes ses dimensions, l'objectif est bien de comprendre dans un cadre circonscrit à la phrase assertive positive la morphologie verbale à toutes les personnes et à certains temps de l'indicatif (avant tout le présent, l'imparfait, le futur, le passé composé et le passé simple). Le « pari » pédagogique est le suivant : cette compréhension va faciliter la mémorisation et les performances orthographiques. Nous avons dégagé cinq principes importants pour une reconfiguration didactique de l'enseignement de la morphologie verbale à l'école :

L'importance essentielle de l'opposition entre le code oral et le code écrit ;

La prise en compte des fréquences d'usage (il existe plusieurs échelles de fréquence, pour notre travail, nous avons fait le choix d'utiliser une table de fréquence accessible pour les enseignants sur le site Éduscol de l'Éducation nationale (<http://eduscol.education.fr/D0102/liste-alpha.htm>) ;

La décomposition des éléments qui composent un verbe conjugué en trois parties distinctes : la base lexicale – la flexion modale et temporelle – la flexion de personne et de nombre (leur identification est primordiale) ;

La mise à plat du principe de régularité ou d'irrégularité en fonction des choix d'analyse pour comprendre les variations morphologiques qui, pour les désinences, offrent des régularités permettant de construire par induction des règles d'engendrement fortes ;

L'approche croisée entre les conjugaisons horizontales (qui mettent en avant les flexions en personne et en nombre) et les conjugaisons verticales plus traditionnelles (qui permettent de comprendre les flexions temporelles).

L'élève doit coder à l'écrit des informations orales. La maîtrise de la morphologie verbale orale est indispensable pour pouvoir orthographier. Nous nous plaçons volontairement dans la perspective de l'élève qui doit encoder une forme verbale qu'il est capable de conjuguer oralement. En effet, on considère que des élèves de CE2 manipulent, dans l'ensemble, ces formes à l'oral. L'enjeu pédagogique est bien la prise en compte de l'opposition des deux codes pour tenter de comprendre les différentes oppositions et éviter, par exemple, l'utilisation du terme d'« irrégularité » comme seule explication aux difficultés de certaines transcriptions écrites.

Cette notion d'irrégularité concerne des faits hétérogènes allant de la variation des bases lexicales (cette particularité peut être complexe pour les élèves dans le cas d'écarts phonologiques importants pour certains verbes<sup>5</sup>), à des désinences peu communes (le *-x* dans *tu peux* ou le *-tes* dans *vous dites* au présent de l'indicatif), à des phénomènes orthographiques qui ne sont pas spécifiques au verbe (la cédille dans *nous lançons* ou l'adjonction du *-e-* dans *nous mangeons*). L'entrée privilégiée est celle du système, un système verbal du français avec des analogies fortes et que l'on peut donc analyser. Il est primordial, à partir d'une démarche inductive, de repérer les différents éléments en séparant la base lexicale, les flexions temporelles et celles de personne. Ces trois analyses sont à mener conjointement avec les élèves.

	Une base lexicale (ou radical)	Les morphèmes flexionnels (terminaisons ou désinences)	
		Flexion modale et temporelle	Flexion de personne et/ou de nombre (et accessoirement de genre)
<b>NOUS</b>	<b>MANG</b>	<b>I</b>	<b>ONS</b>

Figure n° 3 – La décomposition d'un verbe conjugué à un temps simple.

Le morphème flexionnel de personne et de nombre est une marque le plus souvent muette, elle suppose une gestion particulière de la part des élèves pour réussir à franchir l'obstacle orthographique, sa détection peut donc être définie comme une activité cognitivement coûteuse (Dédéyan, 2006 : 39-57). Cette flexion fonctionne comme un marquage de cohésion syntaxique (Perrot, 1996 : 161-154) et la question de sa gestion demande une maîtrise

<sup>5</sup> Il peut être difficile, pour certains élèves, de retrouver le verbe *devoir* avec les allomorphes suivants : *doi-*, *dev-*, *doiv-*, *d-*.

---

de l'accord du verbe avec son sujet. Dans ce cas, la syntaxe et la morphologie sont indissociables. Aborder la morphologie verbale à toutes les personnes en suivant un ordre immuable allant de la première personne à la sixième (la conjugaison verticale) ne semble pas être la démarche la plus efficace.

Dans leur ouvrage de 1970, *Linguistique et enseignement du français*, Émile Genouvrier et Jean Peytard proposaient déjà d'aborder la question en repensant l'ordre de présentation des personnes : ils se fondaient sur le système des pronoms, leur jeu d'opposition, tels qu'ils fonctionnent dans la communication linguistique (1970 : 150). La progression était la suivante : le couple émetteur / récepteur (*je / tu*) puis le couple émetteur-récepteur / sujet(s) extérieur(s) au discours (*je-tu / il(s), elle(s)*) et enfin les pronoms d'inclusion et d'exclusion (*nous (je + tu/il, je + il/tu, etc.) ; vous (tu + il/je, etc.)*). Nous ne nous situons pas dans la même logique.

L'entrée privilégiée par nous est l'opposition singulier-pluriel entre les troisième et sixième personnes qui correspond, en grande majorité, à une énonciation débrayée caractéristique des récits traditionnellement abordés à l'école primaire. L'analyse de cette opposition est fondée sur le recueil de « sujet-verbe<sup>6</sup> » aux temps simples<sup>7</sup> en différenciant les personnes. La constitution de listes permet de construire les premières règles de fonctionnement. Avec un sujet au pluriel, la sixième personne, le classement permet de repérer un groupe de lettres terminales communes à tous les verbes conjugués : la présence d'une finale « *nt* »<sup>8</sup>. La constitution de règles de « condition-action » du type *quand le verbe conjugué a un sujet au pluriel, je dois écrire à la fin du verbe les lettres « NT »* permet aux élèves d'aborder la conjugaison sur un « axe horizontal » qui est la situation d'écriture. Le croisement de cette approche horizontale avec l'analyse des temps verbaux (conjugaison verticale) offre un regard différent sur la conjugaison. La synthèse, par exemple, de l'analyse des désinences de personne et de celles caractéristiques de l'imparfait aboutit à la reconstruction verticale du tableau de conjugaison qui devient le point

---

<sup>6</sup> Le couple « sujet-verbe » est extrait de phrases (lecture, écriture), il est décontextualisé et réduit à sa plus simple expression. Les élèves manipulent donc des éléments linguistiques qui n'ont plus la même référence. Il nous semble important d'informer les élèves de cette restriction tout en rappelant que l'étude de la langue a pour objectif de comprendre le fonctionnement de cette langue.

<sup>7</sup> Nous reprenons le choix de Pierre Le Goffic pour décrire la morphologie verbale à partir de temps simples, le passé composé étant formé d'un auxiliaire au présent de l'indicatif et du participe passé du verbe.

<sup>8</sup> Il est possible de préciser cette règle de fonctionnement en rajoutant que cette présence d'une finale « *nt* » peut ne pas s'entendre et la terminaison est *-ent*, par contre quand on l'entend, on entend le son [I] et la terminaison est *-ont*.

d'arrivée et non le point de départ de l'apprentissage. L'utilisation de grilles superposées, qui décomposent le verbe conjugué lettre par lettre avec un code couleur pour leur identification et leur rôle, permet d'aligner et de comprendre le rôle et le sens des différents éléments.

<i>Je</i>	M	A	N	G	E	A	I	S		
<i>Tu</i>	M	A	N	G	E	A	I	S		
<i>Le garçon ou la lionne ou il ou elle</i>	M	A	N	G	E	A	I	T		
<i>Nous</i>	M	A	N	G	I	O	N	S		
<i>Vous</i>	M	A	N	G	I	E	Z			
<i>Les filles ou des chiens ou ils ou elles</i>	M	A	N	G	E	A	I	E	N	T

Légende du code couleur

(avec des termes utilisables dans une classe de CE2)

	La base lexicale du verbe conjugué
	Les lettres qui indiquent la personne (liées au sujet), soit un sujet <i>je</i> ou <i>tu</i> , soit un sujet <i>nous</i> ou <i>vous</i> , soit un sujet au singulier ou au pluriel.
	Les lettres qui indiquent le temps de conjugaison
	Les lettres qui évitent le contact entre deux autres lettres et permettent d'obtenir le son attendu

Figure n° 4 – Une grille d'analyse d'un verbe conjugué à l'imparfait.

L'analyse des différentes parties permet d'expliquer, au niveau des élèves, les principes phonographique et sémiographique caractéristiques du français (Jaffré, 2007 : 27-46). Cette compréhension donne un pouvoir d'action et de réflexion aux élèves qui peuvent donc anticiper l'orthographe et non plus la subir. Les élèves doivent être capables, en fin d'apprentissage, de repérer et d'analyser la place et le rôle des différents éléments qui composent le verbe

---

conjugué. Un retour systématique<sup>9</sup> sur le passage de l'oral vers l'écrit permet d'identifier le décalage entre les réalités sonores des terminaisons et leur écriture. Cela provoque donc des incertitudes orthographiques qu'il faut pointer avec les élèves : « à l'imparfait, avec les sujets au singulier, au pluriel et les sujets *je* et *tu*, nous entendons la même chose alors qu'il y a trois écritures différentes, *-ais*, *-ait* et *-aient* ». Cette prise de conscience est indispensable pour gérer avec efficacité ces doutes orthographiques.

## II.2 L'écart entre les savoirs savants et les connaissances des adultes

Dans notre recherche, nous avons interrogé des étudiants en sciences du langage qui se destinent à l'enseignement et des enseignants du premier degré<sup>10</sup> sur le verbe. Nous avons posé une question ouverte<sup>11</sup> pour recueillir leurs connaissances dans une situation où les adultes n'étaient pas informés au préalable afin d'activer une compétence linguistique intériorisée. L'analyse de leurs réponses met en avant une non-prise en compte du premier principe (l'opposition entre le code oral et le code écrit), une absence de distinction des morphèmes flexionnels amalgamés sous le terme de conjugaison (et donc une absence de prise en compte du troisième principe) renforcée par le fait que la quasi totalité des adultes (99 sur les 100) ne parle pas de la variation de la base lexicale.

Sur ce corpus réduit, nous constatons donc qu'il existe un décalage important entre les apports linguistiques et les connaissances de ces étudiants et enseignants. L'enseignement du verbe est circonscrit à la scolarité obligatoire au niveau de l'école élémentaire et du collège et cet enseignement est marqué par des approches traditionnelles avec des distorsions avec les savoirs de référence. Trois éléments récurrents nous paraissent emblématiques :

L'absence de référence à une conjugaison orale en opposition à une conjugaison écrite ;

La non-prise en compte de la variation possible de la base lexicale sauf sous l'appellation très générique de *verbes irréguliers* dédiée à certains verbes du troisième groupe traditionnel ;

La prédominance de la conjugaison verticale (les temps verbaux déclinés aux six personnes) au détriment d'une conjugaison horizontale.

---

<sup>9</sup> Le terme « systématique » renvoie à l'idée d'une prise en compte pédagogique effective avec des séances consacrées à un travail d'analyse de l'oral et de correspondance avec l'écrit.

<sup>10</sup> 22 étudiants en sciences du langage et 78 enseignants.

<sup>11</sup> La question était la suivante : « Vous êtes enseignant(e) en cycle 3 et vous devez expliquer le verbe, comment définiriez-vous cette notion ? ».

Au quotidien, les enseignants s'appuient sur des connaissances et des procédures acquises à l'école primaire et au collège (Elalouf, 2008 : 104). Il semble que pour sortir de cette circularité, le recours à une formation initiale et continue qui travaille sur des reconfigurations didactiques précises soit indispensable.

### III. Des pistes pédagogiques pour l'enseignement du verbe

Le chemin à prendre semble être celui de la distinction entre les domaines en utilisant une terminologie grammaticale précise et accessible aux élèves (Bronckart & Sznicer, 1990 : 5-16). La séparation entre ce qui est syntaxique, sémantique, morphologique permet de repérer les plans d'analyse et d'identifier chaque niveau. Il existe un double écueil auquel il faut échapper : le cloisonnement exclusif<sup>12</sup> et la globalisation<sup>13</sup> de ces entrées. Pour des élèves de CE2, on peut séparer, d'un côté, le travail de compréhension et de production d'écrits qui se situe plutôt au niveau textuel, et de l'autre l'étude de la langue qui est avant tout circonscrite à la phrase assertive, approche qui correspond à la grammaire au sens large avec le regroupement de la syntaxe et de la morphologie.

La reconfiguration didactique proposée peut donc se résumer à travers un ensemble de concepts avec des propriétés et une terminologie adaptés à des élèves du cycle des approfondissements (CE2, CM1 et CM2). En voici la synthèse avec en gras les termes qui nous semblent être adaptés pour les élèves :

Dans le champ de la compréhension et de la production de textes	Au niveau des plans d'énonciation	Faire la distinction entre le <b>discours</b> et le <b>récit</b> , en évitant l'amalgame avec l'oral et l'écrit (un discours peut être un texte écrit et un récit peut être oralisé).
		Analyser les formes verbales en regroupant les troisièmes personnes (P3) et les sixièmes personnes (P6) => opposition singulier-pluriel avec des sujets qui peuvent être, avant tout, des noms, des groupes nominaux et des pronoms.
		Travailler la temporalité avec une chronologie construite sur les notions : <b>AVANT</b> / <b>PENDANT</b> / <b>APRÈS</b> .

<sup>12</sup> La quadripartition scolaire (Grammaire – Orthographe – Vocabulaire – Conjugaison) en est une illustration possible.

<sup>13</sup> Le mélange entre le sujet logique et le sujet grammatical en est une illustration.

Dans le champ de l'étude de la langue au CE2	Au niveau de la syntaxe	Aborder le verbe dans une structure classique et fréquente : la phrase assertive verbale (indicatif) avec une approche basée sur les fonctions : <b>[sujet] – [verbe conjugué] – [complément ou attribut]</b> .
		Utiliser le terme « <b>verbe conjugué</b> » qui permet de faire la distinction entre la fonction et le nom de la partie du discours.
		Identifier le verbe par l'encadrement de la <b>négation</b> .
		Repérer le sujet du verbe conjugué par l'opération de clivage : C'est [le sujet] qui [le verbe conjugué]. Les sujets peuvent être : des <b>sujets au pluriel</b> / des <b>sujets au singulier</b> / des <b>sujets je</b> / des <b>sujets tu</b> / des <b>sujets nous</b> / des <b>sujets vous</b> .
	Au niveau de la morphologie	Identifier le verbe conjugué sur sa <b>variation dans le temps</b> (flexion temporelle).
		Distinguer les éléments qui composent le verbe conjugué : la <b>base lexicale</b> puis les <b>terminaisons</b> qui se décomposent en <b>flexion temporelle</b> et <b>flexion de personne</b> .
		Le terme « <b>temps de conjugaison</b> » désigne les différents tiroirs verbaux.
	Au niveau de la sémantique en lien avec la syntaxe	Partir du verbe conjugué pour analyser son fonctionnement et comprendre les différentes constructions possibles et les conséquences sur le sens.

La définition du verbe ne peut être que multicritériée à l'école primaire (Vaubourg, 2008 : 133) mais son identification doit reposer sur sa particularité : le verbe est la seule classe de mots dont la forme, en se conjuguant, varie pour exprimer le temps (Chartrand, 1999 : 174 ; Meleuc & Fauchart, 1999 : 32). Avec les élèves, la partition ou le découpage de l'étude de la langue en « disciplines » scolaires n'a pas un grand intérêt pédagogique car en permanence on doit mettre en jeu des phénomènes phonologiques et des questions morphologiques, des relations syntaxiques qui peuvent se traduire par des manifestations morphologiques, des liens entre la construction et le sens, etc. Les élèves étudient le fonctionnement de la langue dans sa globalité (d'où l'intitulé *étude de la langue*) mais

l'enseignant, de son côté, doit distinguer les propriétés et la spécificité des différentes composantes linguistiques sollicitées pour l'enseignement du verbe.

La progression pour cet enseignement en CE2 concerne tous les verbes sauf trois, où la segmentation et l'analyse des morphèmes restent délicates à certains temps verbaux. Ils sont à mémoriser de manière traditionnelle<sup>14</sup> pour automatiser leur emploi et alléger la surcharge cognitive des élèves. C'est le cas des verbes *être*, *avoir* et *aller*. Pour les autres verbes, voici notre proposition :

1. Repérer le verbe conjugué dans une phrase en valorisant sa propriété de changement de forme en fonction du temps (effectuer cette manipulation orale très régulièrement, dès le début de l'école primaire sur des phrases simples décontextualisées). En CE2, le mode enseigné est celui de l'indicatif. La variation morphologique (sonore) est identifiable avec l'utilisation d'un connecteur temporel pour manipuler l'énoncé : *Le petit garçon joue au football à Marseille => La semaine dernière le petit garçon jouait (ou a joué) au football à Marseille*, le mot (ou groupe de mots) qui a varié sur le plan phonologique est obligatoirement le verbe. Cette transformation n'est possible que si les élèves sont capables d'effectuer, oralement, le changement temporel<sup>15</sup>. Le repérage peut être complété par une transformation négative de la phrase afin d'avoir une convergence de critères sémantiques, syntaxiques et morphologiques ;
2. Repérer la liaison (la dépendance ou la solidarité) avec son sujet (travail sur les marques de personne) en proposant des situations de comparaison du type *Un cheval hennit* et *Des chevaux hennissent* pour comprendre pourquoi les verbes ne se prononcent pas et ne s'écrivent pas de la même façon. Dans un second temps, la même question sera posée pour *Les enfants jouent dehors* et *Un enfant joue dehors*. Là aussi, il faudra chercher la raison pour laquelle [JU] ne s'écrit pas de la même manière alors que c'est la même réalité

---

<sup>14</sup> C'est-à-dire nécessitant un apprentissage des formes à chaque temps et à chaque personne. Cette mémorisation est coûteuse à l'apprentissage, elle demande du temps et de la répétition pour construire des réflexes d'écriture rapides avec, par exemple, *ils sont* qui ne doit demander aucun effort cognitif à l'écriture.

<sup>15</sup> Il est possible que certains élèves en difficulté, malgré l'introduction de l'énoncé par un connecteur comme *demain* ou *hier*, ne parviennent pas à transformer le verbe conjugué (*le garçon joue, la semaine dernière le garçon joue*). L'enseignant doit proposer une aide pédagogique à visée orale (petits groupes de langage), l'exigence orthographique n'arrivant qu'après.

---

sonore (un phénomène de généralisation pourra se mettre en place au niveau de l'écrit avec la construction du lien syntaxique entre un verbe et son sujet). Ensuite il faudra mettre en place un protocole pour identifier ce sujet. C'est le seul élément qui peut être extrait par le clivage *c'est...qui....*. Le repérage du sujet permet de gérer la flexion de personne et de nombre (le pronom est alors à la forme disjointe quand elle existe) ;

3. Observer les régularités de ces changements de forme (mise en place progressive du tableau de conjugaison) avec l'analyse séparée des flexions, le morphème modal et temporel et le morphème de personne et de nombre. *Les automatismes se façonneront en se fondant sur une représentation cohérente de la langue* (Meleuc & Fauchart, *op. cit.* : 8). Le but est de construire des règles de fonctionnement du type « si le sujet est un nom au pluriel (ou le pronom, ils ou elles, qui le désigne) alors le verbe se termine obligatoirement par *-nt* et si j'entends [I], il se termine par *-ont* ».
4. Repérer les variations de la base lexicale et construire des « fiches d'identité » (pour reconnaître le verbe conjugué dans toutes ses variations lexicales).

L'environnement syntaxique au centre de l'enseignement de la grammaire à l'École et plus particulièrement au CE2 est celui de la phrase verbale assertive. Les autres configurations sont à traiter séparément pour ne pas introduire des faits langagiers aux fonctionnements spécifiques qui peuvent bloquer la réflexion des élèves basée sur les analogies. Le jugement grammatical, quand l'élève écrit, comprend un calcul syntaxique et morphologique à découpler de l'approche sémantique et phonologique (le scripteur écrit une phrase qui doit avoir un sens et que l'on peut relire). Les élèves, quand ils écrivent, mobilisent au fur et à mesure les morphogrammes (*i.e.* transcription écrite des morphèmes) qui conviennent (Cogis, 2005 : 83). Nous sommes bien face à une gestion immédiate où le recours à des règles ou à des procédures complexes n'est pas possible (Fayol & Jaffré, 2008 : 141) : l'élève utilise l'environnement immédiat par une procédure réflexive (exemple : l'antéposition du sujet) et des règles de fonctionnement fortes<sup>16</sup> (exemple : l'analogie orthographique de la marque du pluriel *-nt* pour les verbes).

---

<sup>16</sup> Les programmes d'enseignement de l'école primaire de 2002 et de 2007 ont introduit la notion de règles d'engendrement pour parler de ces analogies.

L'appréhension du fonctionnement morphologique et syntaxique du verbe demande du temps et le tableau de conjugaison ne peut être un point de départ mais bien le fruit d'une élaboration progressive. Une piste est à explorer avec la construction de la carte d'identité des verbes<sup>17</sup> qui regroupe un ensemble d'informations cumulées par les élèves au cours des trois années du cycle des approfondissements (CE2, CM1 et CM2). Cette carte, avec des termes accessibles aux élèves, permet de situer l'infinitif du verbe, ses bases lexicales et sa construction syntaxique en lien avec les conséquences sémantiques. Ces pistes pédagogiques sur la carte d'identité d'un verbe doivent tenir compte des fréquences d'emploi<sup>18</sup>.

<b>OFFRIR</b>	<b>POUSSER</b>
Infinitif en <i>-IR</i> sans la variation du radical en <i>-iss-</i>	Infinitif en <i>-ER</i>
Participe passé : <i>offert</i> Passé simple en <i>-it / -irent</i>	Participe passé : <i>poussé</i> Passé simple en <i>-a / -èrent</i>
Les différents radicaux : ➤ tu <b>offr</b> -e-s ➤ nous <b>offri</b> -r-ons ➤ nous avons <b>offert</b>	Les différents radicaux : ➤ je <b>pouss</b> -ai-s ➤ j'ai <b>pouss</b> -é
Ce verbe, dans une phrase, a besoin de 3 éléments :  <u>Quelqu'un</u> offre <u>quelque chose</u> à <u>quelqu'un</u> .	Ce verbe se retrouve dans plusieurs configurations possibles : - <u>Quelqu'un</u> (ou un animal) pousse <u>un objet</u> ou <u>une personne</u> (idée de déplacement) - <u>Une plante</u> pousse (idée de grandir) - Quelques expressions spécifiques et plus rares : <i>pousser un cri / pousser quelqu'un à faire quelque chose / pousser son enquête</i>

Figure n° 5 – Une proposition de cartes d'identité de deux verbes.

Cette présentation, au niveau morphologique, aménage la proposition de Pierre Le Goffic (1997 : 30) en y associant une dimension qui croise les formes verbales, une composante syntaxique et un niveau sémantique. Ce travail pédagogique ne se substitue pas aux répertoires de conjugaison qui demeurent un outil indispensable à utiliser en cas de doute orthographique.

<sup>17</sup> Sophie Hamon (2005 : 98) utilise l'image des puzzles en cubes où chaque cube représente une composante (le cube du sens, de la forme, de la fonction, du son) et les faces des cubes correspondent aux différentes valeurs possibles.

<sup>18</sup> Ainsi qu'on l'a dit plus haut, il existe plusieurs échelles de fréquence, le site Éduscol de l'Éducation nationale en propose une aux enseignants > <http://eduscol.education.fr/D0102/liste-mots-nature-frequence.htm>.

---

## ***Conclusion***

Pour étudier l'enseignement du verbe à l'école élémentaire (et plus particulièrement au CE2), il est indispensable de poser les fondements et les orientations théoriques qui prennent en compte des savoirs de référence actualisés. Faire le choix d'une démarche fondée sur une description linguistique de la langue adaptée aux élèves pour mieux la comprendre suppose, de la part des enseignants, de disposer d'une théorie pour organiser l'enseignement du verbe par la notion de système et de régularités valorisée par une démarche analogique.

L'objectif assigné à l'École par le législateur est simple, c'est la maîtrise de l'orthographe du verbe conjugué dans le cadre de la phrase simple et une première approche de la valeur des temps. Les difficultés pour l'apprentissage de la langue française écrite sont dues à l'intrication des principes phonographique et sémiographique, à l'homophonie de marques hétérographes et à la nécessité de différencier les constituants de la phrase au moment même de l'écriture (Cogis, 2008 : 194). La démarche inductive demande du temps et suppose de traiter, en CE2, des objets scolarisés : la phrase assertive pour comprendre la relation syntaxique étroite entre le sujet et le verbe et pour identifier les premières règles d'engendrement, des textes archétypiques pour manipuler et différencier les plans d'énonciation. Il est indispensable d'être rigoureux sur les corpus que l'on fait manipuler afin de permettre aux élèves de se construire une représentation du fonctionnement du verbe qui soit régulière et qui permette donc d'engendrer, par exemple, sa morphologie.

Mais l'étude de la langue ne peut pas être réduite par un découpage scolaire sous forme d'une quadripartition comprenant la grammaire, l'orthographe, la conjugaison, le vocabulaire qui isole le verbe au sein de cette conjugaison. Pour faciliter la reconfiguration didactique, la grammaire doit être clairement délimitée à la syntaxe et à la morphologie (lesquelles impliquent l'orthographe de manière inhérente) pour éviter les cloisonnements qui peuvent gêner la compréhension du verbe et de son fonctionnement. La morphologie verbale constitue, au niveau de l'acquisition, un point sensible et nous avons tenté de clarifier des éléments d'une transposition didactique adaptée à des élèves de CE2 à partir des apports de travaux de linguistes reconnus et parfois anciens. La prise en compte de l'oral, le croisement d'une conjugaison horizontale et verticale et la gestion des variations des bases lexicales à partir des verbes les plus fréquents nous semblent être des éléments facilement incorporables aux savoirs à enseigner. Nous pensons que l'étude des formes verbales ne peut être que la conséquence de la compréhension des relations syntaxiques entre le verbe et son sujet.

Il est donc essentiel que l'enseignement grammatical soit fondé sur une description des régularités avec la mise en relation des différentes composantes linguistiques du verbe.

### **Bibliographie**

- ANGOJARD, A., ROMIAN, H., & al. (1994). *Savoir orthographier à l'école primaire*, Paris, INRP, Hachette.
- BRONCKART, J.-P. & SZNICER, G. (1990). "Description grammaticale et principes d'une didactique de la grammaire", in *Le français aujourd'hui*, Paris, Armand Colin, n° 89 (5-16).
- CHARTRAND, S.-G., AUBIN, D., BLAIN, R. & SIMARD, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Montréal, Graficor.
- COGIS, D. (2008). "Morphographie et didactique, au carrefour des recherches ", in C. Brissaud, J.-P. Jaffré & J.-C. Pellat [éds]. *Nouvelles recherches en orthographe*, Limoges, Lambert-Lucas (181-201).
- DÉDÉYAN, A. (2006). "Détecter les erreurs d'accord sujet-verbe : caractéristiques des procédures de détection contrôlée et automatisée", in *Rééducation Orthophonique*, 'La morphologie : acquisition et mise en œuvre', n° 225 – Fédération Nationale des Orthophonistes – Mars 2006 (39-57).
- ELALOUF, M.-L. (2008). "Des outils effectifs du futur enseignant à la convocation des savoirs linguistiques et réciproquement", in E. Coail & P. Gourdet [éds]. *Savoirs d'actions et savoirs scientifiques : leur articulation dans la formation des enseignants*, Namur, Presses Universitaires de Namur & CEDOCEF, coll. 'Diptyque', n° 14 (103-117).
- FAYOL, M., JAFFRÉ, J.-P. (2008). *Orthographier*, Paris, Presses Universitaires de France.
- GENOUVRIER, É., PEYTARD, J. (1970). *Linguistique et enseignement du français*, Paris, Larousse.
- GOURDET, P. (2007). "La grammaire et son enseignement à l'école primaire. Le verbe et son accord. Rentrée 2006 : les attentes institutionnelles,

- 
- rupture ou cohérence? ”, in C. Vaguer & D. Leeman [éds]. *Orthographe : innovations théoriques et pratiques de classes*, Namur, Presses Universitaires de Namur & CEDOCEF, coll. ‘Diptyque’, n° 11 (47-63).
- HALTÉ, J.F. (1992). *La didactique du français*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. ‘Que sais-je ?’.
- HAMON, S. (2005). “Les nouvelles syntaxes peuvent-elles être utiles à la grammaire scolaire?”, in C. Vaguer & D. Leeman [éds]. *De la langue au texte (Le verbe dans tous ses états (2))*, Namur, Presses Universitaires de Namur & CEDOCEF, coll. ‘Diptyque’, n° 4 (83-102).
- JAFFRÉ, J.-P. (2007). “Orthographe et psycholinguistique : un état de la question ”, in C. Vaguer & D. Leeman [éds]. *Orthographe : innovations théoriques et pratiques de classes*, Namur, Presses Universitaires de Namur & CEDOCEF, coll. ‘Diptyque’, n° 11 (27-46).
- LE GOFFIC, P. (1997). *Les formes conjuguées du verbe français. Oral et écrit*, Paris, Ophrys.
- PERROT, J. (1996). “Quelques propositions sur l’accord en réponse au questionnaire”, in *Faits de langue*, Ophrys, n°8 (161-174).
- MELEUC, S. & FAUCHART N. (1999). *Didactique de la conjugaison. Le verbe autrement*, Paris-Toulouse, Bertrand Lacoste et CRDP de Midi-Pyrénées.
- ROUBAUD, M.-N. & TOUCHARD, Y. (2004). “Vers la notion de verbe : de l’approche intuitive à la construction du savoir, vers sept ans”, in C. Vargas [éds]. *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*, Actes du colloque international de Marseille, 4-6 juin 2003, Presses Universitaires de Provence (257-267).
- VAUBOURG, J.-P. (2008). “Nouveaux programmes du primaire... Déjà un manuel de grammaire !”, in *Le français aujourd’hui*, Paris, Armand Colin, n° 162 (127-134).
- B.O. N°3, hors-série (19 juin 2008.) *Horaires et programmes d’enseignement de l’école primaire*, Bulletin officiel du ministère de l’éducation nationale et du ministère de la recherche.