

LE VERBE POUR COMMENCER LA GRAMMAIRE AU CE1

Michèle Lusetti
IUFM-Université Claude Bernard, Lyon 1
Groupe RAHORL

Je voudrais dans cet article éviter d'alimenter encore les critiques de manuels ou de leçons menées par des enseignants, critiques qui trop souvent ignorent d'une part le contexte, les conditions et les besoins auxquels répondent certains choix de savoirs et de méthodes¹ et, d'autre part, ce qu'on peut appeler « un modèle de l'utilisateur »², l'enseignant professeur des écoles, maître polyvalent non spécialiste de grammaire ou de littérature mais muni d'une intelligence de l'action et d'une ingéniosité de praticien difficile à reconnaître quand on ne voit la pratique que comme le sous-produit d'une théorie³. Souvent, ces critiques négligent aussi cet acteur essentiel qu'est l'utilisateur enfant à un certain stade de son apprentissage de la langue dans ce que J. Boutet⁴ appelle « une entreprise didactique très

-
1. C'est ce que montrent, par exemple, d'un point de vue historique, à propos de la grammaire ou de la lecture, les travaux d'A. Chervel (2006) *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Les usuels RETZ, ou ceux d'A.-M. Chartier (2007) *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*, Retz.
 2. Expression utilisée par R. Goigoux et S. Cèbe pour présenter la conception de leur manuel de lecture, *Lector et Lectrix*, qui devrait paraître cette année.
 3. C'est ce que montre, par exemple, G. Sensevy (2001) dans son chapitre « Théorie de l'action et action du professeur » (in Baudouin J.-M., Friedrich J. eds, *Théorie de l'action et éducation*, De Boeck Université, p. 203-224), quand il analyse l'action professorale au sein de théories de l'action.
 4. Boutet J. (1988) « Un acteur négligé, l'apprenant », *Le français aujourd'hui*, 83, Les difficultés grammaticales, p. 35-40.

particulière » consistant à enseigner la grammaire d'une langue qui, en général, n'est pas pour l'enfant une langue étrangère mais sa langue maternelle, constitutive de son identité.

Loin des « Inquiets »⁵, toujours prêts à affirmer que le niveau baisse ou que l'école a renoncé à ses missions essentielles, loin des déclinistes ou déclinologues, adeptes d'une « constante macabre »⁶, caractéristique d'une certaine culture de l'évaluation en France, le but de cette étude est essentiellement, dans une perspective linguistique et didactique, de montrer les difficultés et obstacles que rencontrent de jeunes élèves quand, avec le verbe, ils entrent dans un apprentissage difficile qui durera de longues années. Après quelques rapides survols historiques et la présentation des raisons qui m'ont fait choisir le verbe et la classe de CE1 pour parler de l'apprentissage de la grammaire à l'école, je centrerai l'étude sur la description et l'analyse de productions d'élèves de CE1 dirigés par une même enseignante⁷, au cours d'une première séquence d'apprentissage grammatical consacrée au verbe. Les productions étudiées seront confrontées à d'autres et mises en perspective grâce à quelques études recensées pour les analyses qu'elles offrent des compétences, performances et difficultés, à propos des formes verbales, d'enfants entre la maternelle et le CM2 et les pistes didactiques et pédagogiques qu'elles permettent d'envisager.

1. LE VERBE, LIEU DE TOUTES LES INSECURITES

Pourquoi, afin d'aborder les problèmes de la grammaire à l'école, s'arrêter sur le verbe ? Parce que le domaine est très complexe, parce que le verbe est un élément fondamental de la phrase, parce qu'il est le fruit d'un enseignement plus que séculaire, plus ou moins sédimenté, parce qu'il est un lieu d'insécurité linguistique et de stigmatisation sociale, parce qu'il est, à l'écrit, le lieu des difficultés orthographiques les plus importantes et les plus persistantes.

1.1. Une longue histoire de la grammaire scolaire et de l'école

Depuis 1780, où paraissent les *Elémens de la grammaire française* de Lhomond⁸, premier manuel au sens moderne du terme, le verbe peut être considéré dans les grammaires scolaires comme le symbole de l'abandon de toute prétention théorique et spéculative, l'objectif étant avant tout d'enseigner les règles de l'écriture, l'orthographe et la conjugaison dans un cadre historiquement surdéterminé par le modèle latin. Plébiscitée jusqu'au XIX^e siècle, cette première grammaire qu'on récite à

5. Expression empruntée à D. Manesse, I. Grellet (1994) dans *La littérature du collège*, Nathan Pédagogie-INRP.

6. Expression utilisée par A. Antiby (2003) dans *La constante macabre ou Comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?*, Math'adore.

7. Je remercie ici vivement Laurence Roche-Thevenet qui m'a accueillie dans sa classe et transmis les productions et évaluations de ses élèves.

8. Informations empruntées à Campana M., Castincaud F. (1999) *Comment faire de la grammaire*, ESF, Pratiques et enjeux pédagogiques.

l'époque comme un catéchisme, sans aucun exercice, marque clairement la séparation d'avec les grammaires savantes.

Par ailleurs, le verbe, chapitre essentiel de la morphologie du français, est pour les élèves, de toutes les parties du discours, la plus difficile à maîtriser. A. Chervel⁹ permet, à travers un retour sur l'histoire, de voir que le phénomène est loin d'être nouveau, que longtemps, en ce qui concerne le verbe, les langues provinciales et les patois, les usages linguistiques régionaux ont offert des poches de résistance à la pénétration de la langue nationale. Les maîtres du XVIII^e et du XIX^e siècle ont eu fort à faire pour « purifier » le français de leurs élèves de tous les régionalismes, notamment pour l'emploi des auxiliaires. Le problème est également constaté dans les écoles normales du XIX^e siècle où, selon un Inspecteur Général de passage à Rennes en 1840, des élèves de deuxième année « ne s'étaient pas encore corrigés de locutions vicieuses telles que « *vous avez arrivé* ». Rappelons encore avec A. Chervel que précédemment, pendant tout le XVII^e siècle, de nombreuses variantes morphologiques sont encore en concurrence dans l'usage : *je vais* et *je vas*, *il cueillera* et *il cueillira*, *j'enverrai* et *j'envoyerai*, *j'allai* et *j'alli*, etc. Vaugelas lui-même, qui a tant fait pour unifier le verbe français et imposer les variantes modernes, hésite entre les formes *vescut* et *vesquit*, utilise dans son premier ouvrage les formes archaïques *ils lairront* (laisseront), *ils prindrent* (prirent) qu'il condamnera plus tard. Il nous reste aujourd'hui quelques-uns de ces doublets (*je m'assieds/m'assois*, *je paie/payé*) et quelques anciennes comptines populaires pleines de ces passés simples néologiques qui nous amusent encore :

Le petit Mari
Dessus la porte je le mis
La poule du curé l'avalit
Je la pris et l'étranglis¹⁰

L'apprentissage scolaire a sans doute au cours du temps joué un rôle décisif dans l'unification des formes face à cette insécurité linguistique historique.

1.2. Le verbe comme lieu d'insécurité linguistique

Comme l'indique M.-A. Paveau¹¹, « la faute de conjugaison est un stéréotype du discours sur la langue en France, un réservoir inépuisable de jeux de mots (*café bouillu café foutu*) et un outil efficace de discrimination culturelle (...), un lieu normatif qui cristallise la passion française pour la langue ». Nous avons tous notre répertoire de « fautes de conjugaison », des plus enfantines (*je suisais*, *ils sontaient*, *il disa*, *il prena*, *il vut*, *il a rendu*, *j'allera*, etc.) aux plus littéraires puisqu'un

9. Chervel A. (2006) « La langue française à l'école. 3. Le verbe », *Histoire de l'enseignement du français du XVI^e au XX^e siècle*, Les usuels RETZ, p. 380-387.

10. Comptine d'avant 1650 rapportée par C. Blanche-Benveniste, citée dans Savelli M. et al. (2002) « L'apprentissage d'un temps peu enseigné : le passé simple », *Le français aujourd'hui*, 139, Les verbes, de la phrase aux discours, p. 39-48.

11. Paveau M.-A. (2005) « Linguistique populaire et enseignement de la langue des catégories communes ? », *Le français aujourd'hui*, 151, *Penser, classer. Les catégories de la discipline*, p. 95-107.

certain nombre figure dans des textes écrits et publiés par des locuteurs cultivés : *s'enfuyèrent, dissolva, couris mouresis, étranqlis, aperceva, demandis, vivèrent*¹². Pourtant, ne dites surtout pas « il faut qu'ils me croient » ou « il faut qu'ils me voyent » ! En effet, souvent une interprétation axiologique met ces formes verbales au compte d'une ignorance coupable ou d'une infériorité linguistique. Depuis Molière ces erreurs montrées comme propres aux paysans ou aux servantes font rire à la cour ou s'indigner chez les savants à qui, dans *Les Femmes savantes* (Acte II, sc.6), Martine répond avec bon sens :

Mon Dieu, je n'avons pas étugué comme vous,
Et je parlons tout droit comme on parle cheux nous.

Tout au long du XIX^e siècle, les écrivains réalistes et naturalistes, dans leurs constructions et stylisations littéraires, choisissent aussi le verbe pour donner à entendre les voix du peuple, la langue parlée et ses écarts par rapport à la norme, comme l'illustrent ces quelques exemples de Maupassant¹³ :

1. « On dit comme ça que j'*sommes pu* amis, et ça me fait deuil. » (« Le petit fût », *Pléiade*, p. 80).
2. « J'*vas t'au* Havre vé Chambrelan. » (« La Bête à maît' Belhomme », *Pléiade*, p. 558).
3. « J'*ons* sombré sur un banc. J'*nous sommes ensauvés* à trois. » (« Le retour », *Pléiade*, p. 210).

Ainsi que l'indique M.-A. Paveau, quelque fautifs que soient ces usages, les « fauteurs de trouble en conjugaison »¹⁴ en disent long sur le système verbal français, à condition de considérer qu'« il n'y a aucune raison que les gens disent n'importe quoi ». Ces usages populaires, destinés à régulariser spontanément un système très erratique, possèdent une forte rationalité et révèlent l'existence d'une « linguistique populaire »¹⁵, « linguistique de sens commun », « linguistique des profanes » qui permet d'éviter la gêne psychologique et l'effort de l'irrégularité, facilitant du même coup son enregistrement mémoriel. *Je suitais* s'explique par l'analogie avec d'autres verbes fréquents dont la base d'imparfait se termine par [t] : *je mens/ mentais, je pars/ partais, je suis/ suitais**. Quant à *disa*, D. Leeman¹⁶ en explique la genèse par un phénomène d'hypercorrection consistant à vouloir différencier le présent du passé simple en employant une forme clairement marquée, forme par ailleurs alignée sur le passé simple des verbes du premier groupe qui sont les plus fréquents. Ces « incorrections », que l'on peut, avec d'autres didacticiens, qualifier « d'erreurs intelligentes », sont fréquentes dans les productions enfantines.

12. Exemples empruntés à Savelli M. *et al.* (2002), *op. cit.*, p. 39.

13. Exemples empruntés à Pellat J.-C., Schnedecker C. (2006) « La représentation de l'oral dans le texte littéraire », in Clermont P., Schneider A. (2006) *Écoute mon papyrus. Littérature. Oral et oralité*, Sceren-CRDP Alsace.

14. Paveau M.-A. (2005), *op. cit.*, p. 103.

15. Sur ce thème, voir Brekle H.-É. (1989) « La linguistique populaire », In Auroux S. (dir.) *Histoire des idées linguistiques*, Bruxelles, Mardaga, t.1, p. 39-44.

16. Leeman-Bouix D. (1994) *Les fautes existent-elles ?*, Le Seuil, p. 125.

1.3. Le verbe comme « zone du plus grand risque orthographique »¹⁷

Les savoirs aujourd'hui disponibles permettent de comprendre pourquoi le verbe constitue, comme l'indique A. Angoujard, « la zone du plus grand risque orthographique » pour tous les scribes et tout spécialement les apprentis. Le verbe est le lieu où notre écriture atteint le plus constamment son plus haut degré de sophistication. Sa maîtrise implique l'appropriation de savoirs complexes sur le plurisystème et des stratégies d'écriture habiles prenant en compte les différents principes qui le structurent.

Parmi les caractéristiques essentielles du verbe, la première est que le verbe constitue le domaine par excellence de la variation. La variation concerne d'abord le radical qui peut se manifester sous forme de différentes bases, selon un fonctionnement tendant à effacer les frontières entre marques lexicales et marques morphologiques. Ainsi pour le verbe *pouvoir*, devra-t-on choisir, selon la personne, le temps ou le mode, entre les bases *p-*, *pouv-*, *peuv-* ou *puiss-*. Cela explique les nombreuses tables de conjugaison que, depuis longtemps, on fait apprendre aux élèves comme les tables de multiplication, à travers, par exemple, le *Bescherelle* qui ne compte pas moins de 88 tableaux¹⁸. Pour les locuteurs et usagers de la langue, la maîtrise de ces formes verbales complexes dépend de la fréquence de leur emploi¹⁹. Dès lors il n'y a pas lieu de s'étonner d'hésitations d'étudiants largement scolarisés produisant pour le verbe *bouillir* au futur, à parts sensiblement égales, les formes *boueront*, *bouilleront* et *bouilliront*²⁰ ou, pour le passé simple du verbe *élire*, les formes *élirent* ou *élisirent* qui semblent plus « naturelles » qu'*élurent*²¹, ce passé simple en *-u* paraissant peu congruent avec le paradigme du verbe *élire*. Comme l'indiquent J. David et I. Laborde-Milaa, plutôt que de confirmer « les discours les plus alarmistes sur l'incurie du système scolaire », il est plus juste, à travers ces défaillances grammaticales, de considérer que « la morphologie verbale du français recèle une multitude de pièges, de décalages et d'analogies morphologiques dans un système qui fuit toute logique linguistique »²².

Les variations touchent également la partie finale du verbe qu'on appelle la désinence. Tandis que les adjectifs et les noms ne peuvent apparaître que sous quatre formes marquant le genre et le nombre, A. Angoujard²³ recense, pour la plupart des verbes, en ne prenant en compte que la seule voix active, quelques 90 formes personnelles véhiculant, outre leur signification lexicale marquée par le radical, des

17. Expression empruntée à A. Angoujard (1996) dans « Maîtrise des formes verbales : problèmes d'apprentissage, stratégies d'enseignement du CE1 au CM2 », *Repères*, 14, *La grammaire à l'école. Pourquoi en faire ? Pour quoi faire ?*, INRP, p. 183-202.

18. Sur ces tableaux comme répertoire ou comme modèle pédagogique, on pourra consulter Meleuc S., Fauchart N. (1999) *Didactique de la conjugaison. Le verbe « autrement »*, Bertrand Lacoste-CRDP Midi-Pyrénées.

19. On trouvera dans S. Meleuc, N. Fauchart (1999), *op. cit.*, les tables de fréquence orale et écrite des cent premiers verbes utilisés en français, p. 70-72.

20. *Ibid.*, p. 27.

21. Exemple emprunté à David F., Laborde-Milaa I. (2002) « Présentation », *Le français aujourd'hui*, 139, p. 3-9.

22. *Ibid.*, p. 3-4.

23. Angoujard (1996), *op. cit.*, p. 187.

informations grammaticales de temps et mode, de personne, de nombre et parfois de genre. Un verbe aussi régulier et fréquent que le verbe *aimer* est susceptible de se manifester sous 72 formes différentes auxquelles ne correspondent que 47 formes orales. Ainsi, pour la forme orale [ɛm], faut-il choisir entre *aime*, *aimes*, *aiment*. Pour [ɛme], les réalisations graphiques peuvent être *aimer*, *aimez*, *aimai*, *aimé*, *aimés*, *aimée*, *aimées* et aussi, dans certaines régions françaises, *aimais*, *aimait*, *aimaient*. Cela explique en grande partie que la classe du verbe est celle sur laquelle les élèves commettent le plus longtemps le plus grand nombre d'erreurs orthographiques. En effet, une seconde caractéristique du verbe français est d'offrir, à l'oral, de nombreuses formes homophones²⁴ montrant l'autonomie du système graphique par rapport au système phonétique. Nous savons depuis les travaux des années 1960 d'A. Martinet ou de J. Dubois²⁵, qu'il y a une conjugaison orale et une conjugaison graphique en français, lesquelles constituent deux objets distincts. La grammaire scolaire, *Bâtir une grammaire, classe de sixième* de Combettes *et al.*²⁶ rend compte, pour commencer les leçons sur le verbe, de cette grande distinction entre l'oral et l'écrit dans laquelle les enfants n'entrent qu'avec l'apprentissage de l'écrit.

Du point de vue morphologique, il est nécessaire de désarticuler les différents éléments de la désinence pour en mesurer la complexité, le caractère composite et hétérogène. À l'écrit, la forme finale du verbe est composée de quatre éléments de nature linguistique différente : elle porte d'abord une **flexion modale et temporelle** qui est la seule propriété morphologique et un apport sémantique intrinsèque de la catégorie verbe, ne pouvant donc être déduite d'aucun autre élément que le verbe lui-même.

Le verbe, c'est aussi la personne et le nombre. La **flexion de personne** qui met en jeu la relation entre le sujet et le verbe est de nature syntaxique avant d'être morphologique ou sémantique. La catégorie de la personne relève d'un pronom personnel ou impersonnel et du nom d'où peut naître le pronom de 3^e personne. Alors que ces indications portées par le verbe sont nécessaires en latin puisque le verbe y est employé sans pronom sujet, le transfert de ces informations sur le verbe en français est redondant puisqu'elles sont déjà apportées par les pronoms ou les noms sujets.

La **flexion du nombre**, catégorie binaire, est elle aussi de nature syntaxique et représentée, comme celle de la personne, le transfert sur la désinence du verbe de marques introduites par le sujet. Cet ajustement du verbe à un élément nominal, même si cela échappe à l'observateur ordinaire immergé dans la grammaire de sa

24. Sur cette question de l'homophonie, comme caractéristique du système verbal français et les problèmes d'acquisition qui en découlent, on pourra consulter l'ensemble des articles de la revue *Langue française*, 151, sept 2006, *Morphographie & homophones verbaux*, Larousse.

25. Martinet A. (1958, rééd. 1969) *Le français sans fard*, Le linguiste, Paris, PUF. Dubois J. (1967) *Grammaire structurale du français. Le verbe*, Paris, Larousse. Pour une analyse du système morphologique français, on peut consulter : Touratier C. (1996) *Le système verbal français. Description morphologique et morphématique*, Armand Colin.

26. Combettes B., Fresson J., Tomassonne R. (1977) *Bâtir une grammaire, classe de sixième*, Delagrave, chap. 14, p. 114-128.

langue, a quelque chose d'incongru et d'inattendu. Comme l'indique S. Meleuc²⁷ : « Une/trois/ des tomate(s) a du sens, mais qu'est-ce qu'au juste qu'une action ou un état, *manger, dormir, être* au pluriel ? » Aussi cet auteur²⁸ peut-il se demander encore ce « que peut signifier pour l'apprenant (mais aussi pour le grammairien un tant soi peu critique ou perspicace) : « *regarder* au pluriel » un film ? » Là encore c'est la catégorie du nom pluralisable qui est transféré sur le verbe, ce qui est arbitraire et peut apparaître comme hors de la logique de la langue. La décision d'écrire un ou plusieurs signes dénotant la personne et le nombre relève d'un choix culturel et historique qui doit beaucoup à la volonté de maintenir dans l'écriture du français la visibilité de la conjugaison latine : le *-s* de la 2^e personne du singulier comme le *-t* de la 3^e personne du singulier., le *-ez* de 2^e personne du pluriel ou le *-nt* de 3^e personne du pluriel décalquent le latin et relèvent de la convention graphique. Notons aussi avec J.-P. Jaffré²⁹ que l'hétérographie pour les formes homophones n'est pas seulement un résidu historico-culturel, qu'elle ne doit pas être seulement considérée comme un accident de l'histoire mais bien comme un instrument sémiologique au service du lecteur et de son confort, un moyen de faciliter la compréhension et d'éviter les ambiguïtés.

La question du **genre**, à la marge du système, ne concerne que le participe passé considéré comme un adjectif mais pose d'épineux problèmes à tout scripteur utilisant les temps composés.

La forme graphique du verbe, ce mot aussi petit que dense, est le résultat de l'amalgame de plusieurs composantes de nature, de structure et de fonctionnalité différentes. Dans le processus de didactisation, pour atteindre le fait morphographique, il est nécessaire de prendre en compte ces différentes propriétés, leur place et leur rôle afin de les rendre perceptibles aux apprenants et de les travailler de façon différenciée, chacune présentant des régularités que masquent la multiplication des tableaux de conjugaison. En 1998, C. Masseron³⁰ considérait que ces tableaux et l'absence de réédition d'ouvrages présentant une véritable analyse du système verbal français indiquaient que les acquisitions en matière de morphologie verbale étaient didactiquement en régression par rapport aux avancées des années 1980 qui proposaient une méthodologie précise pour l'étude des systèmes de désinences et de la dérivation morphologique. Espérons que les perspectives des programmes annoncés pour 2009, permettront de renouveler la réflexion.

1.4. Le verbe comme lieu d'apprentissages hétérogènes

L'apprentissage du verbe semble parfois se limiter au domaine de la morphologie dont la complexité lui vaut d'avoir été érigée dans l'enseignement de la

27. Meleuc S. (2002) « Le verbe en trois dimensions », *Le français aujourd'hui*, 139, *Les verbes, de la phrase aux discours*, 49-57, p. 54.

28. Meleuc S. (2005) « Écrire le verbe : propriétés linguistiques et didactisation », in Vaguer C., Leeman D., *De la langue au texte. Le verbe dans tous ses états* (2), coll. Diptyque, Cedocef, Presses universitaires de Namur, 49-65, p. 59.

29. Jaffré J.-P. (2006) « Pourquoi distinguer les homophones ? », *Langue française*, 151, *Morphographie & homophones verbaux*, p. 25-40.

30. Masseron C. (1988) « Présentation », *Pratiques*, 100, *Les temps verbaux*, p. 3-7.

langue en sous-discipline à part entière appelée « conjugaison », dont le symbole pédagogique est le tableau de conjugaison avec comme pendant à l'oral « la récitation du verbe ». Cela ne doit pas faire oublier d'autres apprentissages faisant intervenir syntaxe, sémantique et textualité avec en toile de fond des aspects psycholinguistiques, sans oublier les aspects sociolinguistiques déjà évoqués.

Du point de vue sémantique, le verbe est difficile à définir. La définition traditionnelle, « le verbe exprime une action », est objet de nombreuses critiques puisqu'elle ne recouvre qu'une partie des verbes et que des noms peuvent exprimer une action, ce qui conduit les élèves à de nombreuses erreurs dans le repérage des verbes. Selon F. Grossmann³¹, elle doit être fermement bannie. Pourtant, plusieurs raisons peuvent expliquer la résistance de cette définition dans les manuels et dans les classes. Pour G. Petit³², elle persiste par manque d'une caractérisation plus efficace et d'une adaptation à un niveau d'abstraction à la portée d'enfants de l'école élémentaire. Pour C. Tisset³³, cette définition, même si elle doit évoluer, correspond à une première représentation du verbe, à « un palier cognitif », « un invariant » qui rend le verbe plus facilement repérable grâce à cet appui sémantique : le verbe indique un faire. Tous les spécialistes seraient-ils d'accord sur ce « palier cognitif » ? Notons seulement que cette définition correspond à une définition largement répandue dans l'univers scolaire et à la représentation d'un locuteur ordinaire largement reprise dans les définitions des dictionnaires. Elle figure encore dans *Le bon usage* de Grévisse de l'édition 1980 et n'a été modifiée qu'en 1986 dans l'édition dirigée par A. Goosse. M. Wilmet, dans sa *Grammaire critique du français*, commente ainsi l'évolution : « Privilégiant la forme, Goosse n'enseigne plus ce qu'est un verbe mais la façon de le reconnaître : « Le verbe est un mot qui se conjugue (...) ». Pour une définition « moins en rase-mottes », M. Wilmet propose celle de G. Guillaume : « Le verbe est un sémantème qui implique et explique le temps³⁴ ».

Dans sa grammaire destinée aux enseignants, C Vargas³⁵, tenant compte du paysage grammatical ordinaire des maîtres et des élèves, propose de ne pas tout bouleverser et de conserver la définition traditionnelle puisque, « alors que le nom présente l'action ou l'état comme des objets, le verbe les présente comme des procès, c'est-à-dire en les insérant dans le temps ». Prenant en compte la dimension réductrice de la définition classique, il propose de faire évoluer la distinction verbes d'action/verbes d'état vers une distinction verbes d'état/autres verbes, qui permet d'opérer la distinction entre attribut et complément d'objet direct.

31. Grossmann F. (1996) « La mise en texte de la théorie grammaticale dans les manuels de grammaire du primaire et du secondaire », *Repères*, 14, p. 57-83.

32. Petit G. (2004) « La représentation du verbe dans les manuels de français », in *Le verbe dans tous ses états. Grammaire, sémantique, didactique*, coll. Diptyque, Cedocef, Presses universitaires de Namur, p. 51-78.

33. Tisset C. (2004) « Un jour fut le verbe », in *Le verbe dans tous ses états. Grammaire, sémantique, didactique*, coll. Diptyque, Cedocef, Presses universitaires de Namur, p. 33-51.

34. M. Wilmet (2003, 3^e éd.) *Grammaire critique du français*, Duculot, p. 300.

35. Vargas C. (1995) *Grammaire pour enseigner/2. La phrase verbale : les fonctions et les catégories*. Paris, Armand Colin, p. 9-16.

Ainsi que le rappelle G. Petit³⁶, le verbe est aussi une **unité lexicale** parfois oubliée car il ne présente pas la même saillance lexicale que le nom du fait notamment qu'il se conjugue et admet des compléments. En tant que relateur, il n'apparaît pas comme un identifiant du réel ou un élément de la référenciation. Comme unité lexicale, le verbe peut être étudié avec les questions de définition, de synonymie ou de polysémie en lien avec différentes constructions possibles (ex. : *jouer, jouer à, jouer avec, se jouer de*, etc.)

Du point de vue syntaxique, dans une grammaire de type « valencielle », considéré comme noyau de la phrase simple, comme pivot organisateur, le verbe détermine la structure de la phrase par la sélection de ses « arguments » ou « actants », sujet et compléments, comme l'a montré L. Tesnière³⁷ à partir du concept de « valence verbale », utile en didactique pour faire comprendre que le verbe occupe une place stratégique dans la phrase, analyser les différentes constructions d'un verbe et observer les changements de sens qui en découlent. Dans d'autres grammaires, de type « grammaire des constituants », la phrase est scindée en deux blocs principaux, le verbe devenant le noyau du groupe verbal, ce qui permet de mettre en valeur les liens qui unissent le verbe et ses compléments.

Le plan énonciatif permet également de construire la notion de verbe : le verbe est un élément caractéristique de l'énonciation, la modalité comme la temporalité relèvent de l'énonciation. On n'apprend leur usage que dans des situations d'échange verbal matérialisé par un énoncé, par un texte. On n'utilise pas le même mode selon qu'on veut afficher une conviction, exprimer un doute, donner un ordre ou argumenter une opinion. Les types discursifs, les genres oraux ou écrits jouent ici un rôle majeur en introduisant le double principe, d'abord d'un choix initial d'un temps-mode repère à conserver, puis de cohérence pour mettre en séquence les verbes conjugués. Produire une recette n'implique pas les mêmes choix qu'écrire un roman historique, lequel n'implique pas les mêmes choix qu'écrire un récit autobiographique, un article journalistique ou un conte. Ainsi le passé simple, même dans un usage oral, est toujours signe de textualité et de littéarité et relève exclusivement de la narration. On ne peut donc travailler le passé simple comme on travaille le présent ou le passé composé. L'emploi des temps et l'usage de leurs valeurs nécessitent également un long apprentissage qui ne peut s'exercer en réception-compréhension ou en production qu'à travers des textes oraux ou écrits³⁸.

Ce parcours avait pour but de créer un cadre qui devrait permettre d'aborder et de comprendre les difficultés de jeunes élèves commençant dans leur cursus scolaire, de façon systématique et dirigée, un apprentissage grammatical concernant le verbe.

36. Petit. G. (2004), *op. cit.*, p. 66-67.

37. Tesnières L. (1959) *Eléments de syntaxe structurale*, Paris, Klincksieck.

38. À cet égard, les travaux de Weinrich H. (1973) *Le temps, le récit et le commentaire*, Paris, Seuil, et de Benveniste É. (1976) *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, sont fréquemment utilisés, dans les manuels du secondaire essentiellement.

2. LE VERBE EN CE1

Pourquoi regarder le travail sur le verbe en CE1 ? D'abord parce que c'est là que commence l'enseignement de la grammaire et que c'est alors souvent, comme le signalent G. Haas et D. Lorrot³⁹, « entrer dans un monde inconnu où l'on ne reconnaît pas ce qui devrait être si familier », même si c'est à cet âge, âge seuil entre 7 et 9 ans, que, d'après les psycholinguistes, émerge une conscience métalinguistique et devient possible le passage d'une activité épilinguistique à une activité métalinguistique⁴⁰. Notons qu'en psychologie du développement de l'enfant, G. Garitte,⁴¹ met en évidence, à travers différents tests d'évaluation du langage chez le jeune enfant, que « le verbe n'apparaît pas comme une catégorie psychologique » et met l'accent sur « les difficultés qui se posent à lui pour comprendre que le verbe est un constituant complexe de la langue alors qu'en production orale il ne correspond pas à une fonction cognitive particulière ». Du côté de la sociologie, les travaux de Bernard Lahire⁴² ont souligné les inégalités et les difficultés de certains élèves à passer d'un rapport « oral-pratique » à un rapport « scriptural-scolaire » qu'exige l'école, notamment pour l'apprentissage de la grammaire.

D'autre part, les élèves sortent juste du CP, classe de l'apprentissage systématique du code graphophonologique et passent d'une langue de l'oral à une langue de l'écrit, ce qui ne va pas sans difficulté, particulièrement dans le domaine du verbe quand on considère, à l'écrit, les propriétés de l'objet à enseigner. Le verbe est si complexe qu'il peut symboliser à lui seul l'entrée dans un métalangage et des activités réflexives et métalinguistiques qui apparaissent aujourd'hui indispensables pour favoriser son acquisition, notamment dans le domaine de la morphographie qui est entièrement à construire pour faire passer les élèves, selon les stades établis par E. Ferreira⁴³, du stade alphabétique au stade orthographique.

2.1. Une séquence d'apprentissage sur le verbe

La séquence d'apprentissage choisie est construite et conduite par une maîtresse expérimentée qui s'intéresse à l'enseignement de la grammaire, a participé à plusieurs stages de formation continue liés aux Programmes de 2002 et à leur nouvelle orientation concernant « l'observation réfléchie de la langue ». La séquence se déroule dans une école de Lyon dont le recrutement se fait dans des milieux

39. Haas G., Lorrot D. (1996) « De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe », *Repères*, 14, INRP, p. 161-182.

40. Bronckart J.-P., Kail M., Noizet G. (1983) *Psycholinguistique de l'enfant. Recherches sur l'acquisition*, Delachaux et Niestlé.

41. Garitte C. (2004) « Les conditions du verbe : aspects cognitifs et développementaux », in *Le verbe dans tous ses états. Grammaire, sémantique, didactique*, coll. Diptyque, Cedocef, Presses universitaires de Namur, p. 19-32.

42. Lahire B. (1993) *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Presses universitaires de Lyon.

43. Sur ces différents stades, on peut consulter Fijalkow J., Liva A. (1993) « Clarté cognitive et entrée dans l'écrit : construction d'un outil d'évaluation », in Jaffré J.-P., Sprenger-Charolles L., Fayol M., *Lecture-Écriture : Acquisition*, Les actes de La Villette, Nathan Pédagogie, p. 203-229.

sociaux diversifiés. Les résultats aux évaluations proposées par le Ministère de l'Éducation sont généralement au-dessus des moyennes nationales. Toutefois, lorsqu'on observe les résultats individuels, de grands écarts apparaissent, surtout dans cette classe où ont été regroupés les enfants les plus fragiles et les moins autonomes, les autres élèves de CE1 ayant été répartis dans des classes à double niveau.

Avant d'observer les possibilités, réussites et difficultés d'élèves de CE1, permettant à titre heuristique de voir celles d'autres élèves, il est utile de regarder « l'objet enseigné ». Pour cela, avec C. Ronveaux et B. Schneuwly⁴⁴, je choisis de considérer cet objet au niveau de la séquence, envisagée comme un tout. Pour la décrire, je reprendrai les « trois foci » proposés par ces auteurs. Pour le premier focus, la séquence sera rapidement présentée dans un tableau montrant des parties articulées. Le deuxième focus permet d'observer un certain nombre de « gestes professionnels » consistant à « mettre en œuvre des dispositifs didactiques », à « réguler » quand un obstacle est repéré, à « institutionnaliser » et « construire la mémoire didactique ». Le troisième focus montre comment un objet est construit en s'appuyant sur d'autres, l'enseignement du français se constituant historiquement comme un processus circulaire entre différents domaines, notamment ceux de la grammaire, de la lecture et de l'écriture articulés dans une structure en « triptyque ».

2.1.1. Présentation d'une séquence de grammaire

Depuis le début de l'année, les élèves ont déjà travaillé sur la phrase et le nom. En raison des difficultés qu'il représente, il a été choisi d'étudier le verbe plus tard. La séquence se déroule, pour cette année 2007-2008, de début janvier à la mi-février et occupe une quinzaine de séances pendant six semaines. Voici brièvement décrite la trame de la séquence :

S01	Écrire un texte avec les trois mots écrits au tableau : <i>trouver, prendre, venir</i> (cf. annexe 1).
S02	À partir de quelques textes de la séance 1 dont l'orthographe a été corrigée, repérer et observer que les mots donnés ont pu changer de forme. – Écrit de référence n° 1 : construction d'un tableau en 2 colonnes avec infinitifs et formes conjuguées.
S03	Produire un récit en utilisant l'une des séries suivantes : 1. <i>trouve, prend, vient</i> 2. <i>trouva, prit, vint</i> 3. <i>a trouvé, a pris, est venu</i> .
S04	À partir des textes produits repérer les variations du verbe (temps, personne) et les conditions d'utilisation des verbes choisis. Le tableau n° 1 est complété.
S05	Observer un corpus de phrases dont on a enlevé le verbe.

44. Ronveaux C., Schneuwly B. (2007) « Approches de l'objet enseigné : quelques prolégomènes à une recherche didactique et illustration des premiers résultats », *Éducation et didactique*, 1, vol.1, Presses universitaires de Rennes, p. 55-72.

	<p>Le corpus est constitué à partir d'un livre lu en classe précédemment, <i>La princesse à la gomme</i>, F. Guillaumond, S. Mourain, Magnard, 2002.</p> <p>Écrire des phrases, les comparer, construire la classe des verbes à partir de l'axe paradigmatique (cf. annexe 2).</p> <p>Repérer le verbe comme élément essentiel de la phrase verbale.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Écrit de référence n° 2 : première synthèse des observations qui permet de construire la classe des verbes. – Écrit de référence n° 3 : production d'un tableau intitulé « Les verbes », avec infinitifs et formes conjuguées correspondantes (temps simples et temps composés). <p>Pour la première fois le mot « verbe » est utilisé.</p>
Rit.	<p>Rituels quotidiens.</p> <p>S'entraîner à manipuler les verbes, ajouter, remplacer, observer, comparer :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Écrire rapidement sur l'ardoise le verbe qui manque dans une phrase. – Remplacer un verbe par un autre produisant toujours une phrase qui a du sens. <p>Au fil des séances, les choix lexicaux se diversifient et les variations augmentent (temps et personnes).</p> <ul style="list-style-type: none"> – Écrire une phrase à partir d'un verbe donné. – Mimer⁴⁵ un verbe tiré au sort : <i>effacer, courir, peigner, danser, manger, réfléchir</i>, etc. <p>L'affiche des verbes avec infinitifs et verbes conjugués est complétée.</p>
S06	<p>Synthèse des connaissances et procédures à partir de phrases et textes courts :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Écrit de référence n° 4 : le verbe est le seul mot de la phrase qui se transforme quand on parle du présent, du passé ou du futur. <p>Pour chercher un verbe, je change le temps : c'est le seul mot qui se transforme.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Écrit n° 5 : tableau avec les variations en personne.
S07	<p>Lecture des premières pages de l'album <i>Alice sourit</i>, Willis J., Ross T. (2000) Gallimard Jeunesse, Folio Benjamin.</p> <p>À partir des images de l'album distribuées en photocopie dans la classe, inventer des phrases verbales.</p> <p>Mélanger et échanger phrases inventées et images qui sont à réappairier.</p>
S08	<p>Lecture de la fin de l'album :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Repérer le rôle du verbe, comprendre les choix littéraires de l'auteur et les effets produits dans un récit à chute ; – Construction d'un album, <i>Alice sourit</i> avec les phrases imaginées par les élèves.
S09	<p>Lectures et comparaisons :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Cadilhac É. (2005), <i>Mon imagier photos, les verbes, petites histoires à partager</i>, Hatier, coll. Mirettes (répertoire de verbes en photos) ; – Rosenthal A. (1986) <i>Larousse des tout-petits, les verbes</i>, Larousse (collection de citations d'auteurs, comptines ou proverbes connus).

45. Cette activité peut être étendue à des scénarios, par exemple : « Tu dors. Tout à coup tu entends un bruit. Tu te réveilles en sursaut et tu aperçois une petite souris qui traverse la chambre. Tu as peur, tu te lèves et tu montes sur une chaise. » Ou : « Vous vous promenez tranquillement, vous bavardez. Tout à coup l'un de vous se met en colère. Il part. L'autre pleure. Le premier se retourne, réfléchit et revient consoler son ami. »

S10 S11 S12	Construire un abécédaire de verbes à la manière d'A. Rosenthal : Travail en demi-groupes en BCD : dans un ouvrage de littérature de jeunesse, chercher une phrase qu'on aime, la recopier, indiquer sa source, l'illustrer.
S10 S11 S12	Construire un imagier des verbes de la classe s'inspirant du livre d'É. Cadilhac : choisir des images découpées dans des catalogues d'éditeurs de littérature de jeunesse. Inventer une phrase verbale par image. Indiquer dans un coin de la page l'infinitif. – Les marques du nombre 3 ^e pers. sing./plur.
S13 S14	Lecture : Coutosse S. (2007) <i>Drôles de verbes ! Actions et sensations, Scarabéa</i> . – Les marques de 1 ^{ère} et 2 ^e personnes. Fabriquer un album s'inspirant du scénario et des structures proposées ⁴⁶ par S. Coutosse. Titre choisi par les élèves : « J'ai faim ! »
S15	Évaluation en 2 temps.

2.1.2. Repérage de quelques choix de mise en œuvre didactique

La perspective choisie est celle de l'observation réfléchie de la langue qui avait été impulsée par les programmes de 2002, qui n'a pas totalement disparu des Instructions de 2007 sous le titre « Étude de la langue (Grammaire) »⁴⁷. L'objectif principal est celui des programmes officiels : « L'élève apprend à identifier le verbe dans une phrase en repérant les variations qui l'affectent ». Des temps spécifiques sont consacrés à l'étude de la grammaire permettant « d'aborder les réalités de la langue et d'en expérimenter certaines fonctionnalités ». L'ensemble des séances vise à « donner aux élèves une maîtrise plus assurée de la langue française qui contribue à faciliter l'écriture, la production d'écrits structurés et la compréhension des textes ». Elles sont l'occasion de « développer la curiosité des élèves sur la langue en les amenant à examiner des écrits comme des objets qu'on peut décrire, à prendre conscience que la langue constitue un système qui peut s'analyser ».

À côté des objectifs fixés par les Instructions Officielles, reste à concevoir pour une classe particulière une mise en œuvre précise, choisir parmi différents dispositifs didactiques sur lesquels les programmes sont restés muets depuis 2002, en l'absence de tout document d'accompagnement officiel tel qu'on en trouve pour la lecture ou la littérature. Vraisemblablement, il n'y en aura pas puisque le *Projet soumis à consultation* sur *Les nouveaux programmes de l'école primaire* (février 2008) indique que les programmes laisseront « libre le choix des méthodes et des démarches témoignant ainsi de la confiance accordée aux maîtres pour une mise en œuvre adaptée aux élèves ».

46. Dans la première partie du livre, pour une dizaine de situations, la structure utilisée est toujours la même : « Qu'est-ce qu'on peut faire avec ce collier ? – Tu crois qu'on peut manger ce collier ? – Non – Tu peux offrir ce collier. – Tu peux porter ce collier. – Tu peux peindre ce collier. – Tu peux ranger ce collier. » La seconde partie joue sur la polysémie : « Essuyer ses larmes c'est pas comme essuyer les assiettes », « Couper du pain c'est pas comme couper la parole. » La dernière partie joue sur l'homophonie : « Où est le verbe quand la poule pond sous le pont ? »

47. MEN (2007) *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, SCEREN/CNDP, XO éditions.

Comme l'indiquent C. Ronveaux et B. Schneuwly⁴⁸, les questions ne manquent pas pour mettre en œuvre des apprentissages : comment cerner l'objet à enseigner et définir une unité d'analyse dans l'immensité des savoirs développés sur cet objet ? Comment procéder à « l'élémentarisation de l'objet » sous des formes diverses ? Comment, une fois l'objet découpé, rendre accessibles et ordonner les éléments les uns aux autres ? Comment faire de l'objet enseigné « un objet à deux faces à la fois nouveau pour être objet d'enseignement et enjeu d'apprentissage et en même temps ancien pour pouvoir être relié à ce qui est déjà là, déjà connu. Cette contradiction entre nouveau et ancien constitue le véritable moteur de la transposition didactique au niveau interne ».

Dans la séquence mise en œuvre dans cette classe de CE1, quelques particularités sont à remarquer. Alors que souvent les premières leçons sur le verbe partent de phrases ou de textes d'auteurs à observer, on part ici du verbe seul autour duquel on fait construire par les élèves des phrases et des textes qui deviennent objet d'observation et font apparaître l'objet à enseigner, le verbe et ses variations. Un deuxième corpus constitué de phrases sans verbe constitue ce qu'on peut appeler « une tâche à erreurs » qui permet de passer du connu à l'inconnu, de l'ancien au nouveau en convoquant la grammaire implicite des élèves locuteurs de la langue qu'ils étudient : l'agrammaticalité des phrases proposées fait naître un problème que les élèves peuvent résoudre et provoque une activité épilinguistique mettant en évidence l'objet à étudier qu'on pourra ensuite traiter de façon métalinguistique.

Des pistes et des activités variées à l'oral ou à l'écrit, individuelles et collectives, ont suscité de nombreuses manipulations propres à favoriser des modes d'appropriation différents, avec le mime par exemple. Le choix est de donner du temps et d'avancer en accompagnant ce que peuvent faire les élèves. Pour cette raison, les procédures utilisables pour identifier un verbe consistant à ajouter un adverbe (*vite, bien, beaucoup*) ou la négation *ne... pas* ne sont pas encore utilisées. La dernière en particulier pose problème à cause de la place des deux éléments de la locution, devant le verbe à l'infinitif ou n'encadrant que l'auxiliaire aux temps composés. On fait le pari que des rituels réguliers et courts, comme pour le calcul mental, créeront des habitudes, que cette ritualisation permettra à un plus grand nombre d'élèves de s'approprier progressivement l'objet à étudier et de fixer plus solidement et plus durablement les savoirs et procédures permettant de reconnaître un verbe à travers différents types d'activités et de très nombreux exemples qui doivent contribuer à un enrichissement lexical.

L'objectif principal est de cerner le verbe, d'apprendre à l'identifier après l'avoir utilisé, le mettre à distance pour en repérer certaines propriétés. Cette identification est nécessaire puisque les élèves ne pourront écrire un verbe, lui faire porter des marques de temps et de mode, l'accorder avec un sujet que s'ils l'ont repéré comme tel. Ce travail apparaît comme essentiel si l'on se rappelle les résultats d'un certain nombre d'évaluations indiquant, qu'à l'entrée en sixième, un tiers des élèves ne distingue pas clairement les classes grammaticales, verbe, nom ou adjectif. L'enquête de M.-N. Roubaud⁴⁹ auprès d'une centaine d'enfants de 7 à 11 ans

48. Ronveaux C., Schneuwly B. (2007), *op. cit.*, p. 56.

49. Roubaud M.-N. (1998) « L'infinitif du verbe », *Pratiques*, 100, *Les temps verbaux*, p. 7-23.

manifeste la difficulté des élèves à construire le lien qui est central entre infinitif et forme conjuguée. Cela rend utile l'idée de faire apparier systématiquement dès le début des apprentissages les formes conjuguées à un infinitif.

S'il y a une progression organisée précisément et des temps spécifiques accordés à la grammaire, comme c'est indiqué dans les programmes, ils ne sont pas totalement coupés des temps d'écriture et des temps de lecture-compréhension. Se voient dans la séquence les lieux de passage, à l'intérieur du « triptyque » grammaire-lecture-écriture qui caractérise la discipline appelée « français » comme le rappellent C. Ronveaux et B. Schneuwly. En lecture, sont proposés différents types d'ouvrages plus ou moins didactiques, plus ou moins littéraires, mettant en valeur le verbe. On entend souvent conseiller aux enseignants de ne pas mêler grammaire et littérature de crainte d'instrumentaliser et gâcher la littérature. On ne peut considérer que le texte littéraire utilisé dans cette séquence, *Alice sourit* de J. Willis et T. Ross, est instrumentalisé et sert uniquement de texte-prétexte à faire de la grammaire. À l'inverse, c'est ici la grammaire qui est mise au service de la littérature pour comprendre, en lecture, des choix stylistiques et des effets voulus par un écrivain interrogeant un univers de valeurs et les représentations que l'on peut se faire d'un enfant handicapé. Plusieurs enfants intuitivement ont perçu les particularités d'écriture de l'auteur comme le montre ce morceau de dialogue au cours duquel une élève repère la simple succession des phrases courtes juxtaposées qui différencie ce texte d'autres histoires mais se trompe sur l'intention de l'auteur tandis qu'un autre perçoit les effets voulus par l'écrivain⁵⁰ :

E1 : il n'a pas voulu faire une grande histoire il a écrit ce qu'Alice fait

E2 : cette petite fait plein de choses dis donc les verbes c'est quand on fait des choses c'est actif

Le risque était de mettre sur le même plan cet album et les autres ouvrages visant davantage des apprentissages presque exclusivement linguistiques. La réflexion d'un élève suggérant que les auteurs d'*Alice sourit* avaient imaginé cet album pour faire apprendre des verbes aux enfants a permis de traiter les enjeux différents des quatre ouvrages lus.

Lecture, écriture et réflexion sur la langue ont été associées. Les temps d'écriture ont donné l'occasion d'écrire des phrases, des textes inventés par les élèves, qui sont devenus objets d'étude. Des fabrications de livres qui devront servir d'outils de référence ont fait jouer les interactions entre lecture et écriture et sont prévus pour aider à mobiliser les élèves, à soutenir l'attention et l'effort dans la durée sur un thème ardu, et ainsi favoriser l'appropriation de savoirs.

Une régulation s'opère entre la première et la deuxième séance. Certains effets pervers de la consigne apparaissent dans plusieurs textes (cf. annexe 1). Par souci de respecter strictement la consigne donnée par l'enseignante, certains élèves ne se sont

50. En effet, l'auteur multiplie les verbes d'action et de mouvement (*vole, se balance, danse, se promène, fait des tours, nage, trotte, rame*, etc.), évoque une enfant très vivante jusqu'à la dernière image qui montre Alice dans un fauteuil roulant, ce qui oblige, comme dans les récits à chute, à une lecture rétrospective du texte et des images où l'on constate, après coup, que, par exemple, si Alice court, c'est sur les épaules de son père.

pas autorisés à conjuguer les verbes et ont produit, comme l'indiquent les textes d'Axel ou de Christopher, des phrases qu'ils n'auraient pas spontanément dites à l'oral hors situation scolaire :

13. Axel. Il était une fois un garçon qui **avai trouver** un escargot. Une fois il **avée prendre** une libilule. une fois il avi une chauv-souri qui **venir** que la nuit. une autre fois il avai perdu tous c'est annimeau. et un jour il voudrai ravoir des annimeau et un jour il à u une souri. une fois comme il avai une fairme il à acheter une vache aprai il avai un cheval.

20. Christopher. Vener voir je **trouver** de la glaçe j **prendre** la glaçe elle et void. **Venir** fair une boul de nerje

L'abondance des infinitifs, des futurs proches (aller + infinitif) ou l'infinitif mis une quinzaine de fois à la place du participe passé semble indiquer aussi cette préoccupation de laisser les verbes tels qu'il avaient été écrits au tableau par l'enseignante. Une deuxième production est proposée avec les mêmes verbes dans des séries imposées au présent, au passé simple et au passé composé qui permettront de mieux observer les variations du verbe comme élément indiquant le temps.

Tout au long de la séquence, des écrits courts, textes et tableaux doivent favoriser l'activité métalinguistique, servent à baliser le temps didactique et la mémoire didactique de façon à fixer et à faire évoluer régulièrement les savoirs qui serviront de référence pour tous. Les bilans et écrits de référence sont construits avec les mots des enfants. Le métalangage est réduit au minimum et ne vient que lorsque l'objet à étudier a été suffisamment mis en évidence. Le terme « verbe » lui-même ne remplace celui de « mot » que lorsque le besoin se fait sentir de donner un titre à l'affiche des relevés effectués depuis plusieurs séances. Relevons d'ailleurs que d'autres enseignants, sans le savoir, ont aidé la maîtresse qui n'a pas eu à donner le mot elle-même puisqu'une élève, riche d'expériences familiales sur le sujet, est venue à son secours après quelques errements :

Pr : comment peut-on appeler ces mots ↑ Quel titre pourrait-on donner à cette affiche ↑

E1 : les déterminants

E2 : non les déterminants ça commande les mots

E3 : on met le la les

E4 : des outils

E5 : des mots-outils

E6 : c'est des verbes parce que j'entends mon frère quand il fait ses leçons il dit je mange tu manges il mange nous mangeons vous mangez

E7 : mon frère i fait pareil

Pr : c'est quoi des verbes ↑

E6 : eh ben c'est des verbes parce que tu peux mettre je tu nous devant je mange tu manges nous mangeons

3. ANALYSE DE PRODUCTIONS D'ÉLÈVES

3.1. Écrire un verbe

Les premiers écrits (cf. annexe 1) produits en début de séquence au cours de la première séance permettent d'établir un premier état des lieux. Ces élèves de CE1 savent construire des textes globalement cohérents, entre une et neuf lignes tapuscrites, qui contiennent entre deux et vingt-six verbes. Les textes sont variés, généralement des textes de fiction de genres diversifiés. Le texte de Ramzi (19), composé d'une seule phrase, au premier abord incompréhensible, mérite quelque attention, unique en son genre dans ce corpus en tant que texte métalinguistique, en lien avec l'objet de la séquence. Alors qu'avec « coquillage » Arthur (3) ou Tom (10) ont produit des textes narratifs, Ramzi a écrit : « *Trouver et prendre il son don la même famille et avec coquage* ».

Arrivé en France depuis deux ans, cet élève a des difficultés avec l'écrit mais fait de la grammaire en cours de grammaire, produit un énoncé d'analyse grammaticale. Sans surinterpréter son texte, il est possible de comprendre qu'avec le mot « famille » il perçoit une classe grammaticale et rapproche deux verbes en fonction d'un type de complément qu'ils admettent : *trouver* et *chercher* sont dans la même catégorie puisqu'ils s'emploient avec un complément tel que « coquillage », ce qui n'est pas possible avec *venir* qui est un verbe intransitif et donc n'est pas utilisé. On est là, semble-t-il, dans ce que S. Lepoivre et J.-P. Sautot dans ce même numéro appellent une « pépite de grammaire ». Ce n'est pas du Tesnières mais cela y ressemble !

Du point de vue lexical, les verbes sont généralement correctement utilisés. Toutefois, on peut se demander si le verbe *venir* utilisé à la place du verbe *aller*, dans les textes de Kilian (2) ou Quentin (7) par exemple, marque le souci de respecter la consigne, ou un emploi courant du français oral familier lié à un problème lexical tenant au point de référence à fixer puisque le verbe *venir* marque, comme l'indique *Le Petit Robert*, « un déplacement qui aboutit ou est prêt d'aboutir au lieu où se trouve le locuteur ou un point de référence ».

Des débats nombreux s'engagent sur le sens de *ramena* ou *rentra*. Est-ce le verbe *venir* ou un autre verbe ? Et si ce sont d'autres verbes, ont-ils le même sens ?

Du point de vue de la compréhension, un passage de l'un des textes choisis et réécrits par l'enseignante a posé problème. Le texte de Kilian (2) : « je ves venire et trouver ses carotte et les prendre ses carotte et les **mange** » (cf. annexe 1) a été réécrit : « Je vais aller chez lui, trouver ses carottes, les prendre et les **manger** ». Un élève veut absolument remplacer *prendre* par *prit*. On voit ici la difficulté d'interprétation que pose à de jeunes élèves entrant dans l'écrit une accumulation et juxtaposition de verbes, difficulté à laquelle s'ajoute celle de faire la différence entre monologue intérieur qui dit l'intention, la réflexion et la prise de décision du renard avant une mise en action et l'exécution de la décision que manifestait sans doute le texte original de l'enfant avec le verbe *mange* au présent qui enchaînait rapidement la décision et l'action dont le lapin constate assez rapidement les conséquences dans la phrase suivante. La réécriture par l'enseignant d'un texte d'élève n'est jamais sans risque. Finalement, c'est la mise en voix de la phrase : « ça fait un drôle de truc si tu

changes », dit un autre élève, qui permet au groupe de régler le problème et de comprendre le passage comme réflexion d'un personnage.

Concernant l'emploi des temps, on retrouve les problèmes ordinaires que rencontrent longtemps les professeurs de collège dans les productions de leurs élèves. Un seul texte (15) montre une rupture de choix énonciatif entre première et troisième personne. Plus nombreux sont ceux qui montrent l'hésitation entre présent, passé simple et passé composé. Il est possible que les erreurs tiennent moins au problème d'un choix d'énonciation qu'à l'absence de certaines formes disponibles pour le passé simple. Toutefois, dès ces premiers textes, le passé simple est régulièrement utilisé, sans erreur morphologique perceptible à l'oral, pour les verbes du premier groupe à la 3^e personne. On peut les imputer à un apprentissage implicite effectué en grande partie à l'école lors de la lecture ou de l'écoute de récits depuis la maternelle. Dans les textes écrits pendant la deuxième séance, 10 élèves sur 24 ont choisi la suite de verbes au passé simple plutôt que celles au présent ou au passé composé. Le passé simple n'est pas tombé en désuétude à l'école élémentaire. Si l'on ne trouve aucun passé simple en *-in* dans ce deuxième corpus, en dehors de *vint* qui était donné, les passés simples en *-a* et *-u* sont assez nombreux et correspondent aux formes orales standards même si l'orthographe n'est pas normée : « il *ur* (eurent) *un otre enfant, vécur* (vécurent) », où l'on reconnaît la fin des contes traditionnels. La présence de ces formes corrobore les analyses de M. Savelli *et al.*⁵¹ : entre 3 et 6 ans, les passés simples en *-a* (98%) et *-u* (69%) sont mieux maîtrisés que les passés simples en *-i* (30%) ou *-in* (0 %).

Six élèves utilisent le plus-que-parfait. S'il est souvent employé avec les valeurs attendues, signalons pour certains d'entre eux un emploi particulier, repéré fréquemment chez les jeunes enfants, en écart par rapport aux emplois ordinaires des adultes. M. Brigaudiot⁵² donne des exemples de ces emplois chez des enfants de maternelle :

- qu'est-ce qui t'est arrivé hier Elisabeth ↑
- j'étais allée chez ma tata.

Dans son article, l'auteure reprend les travaux de M. Fayol⁵³ qui a montré que, très tôt, bien avant l'école élémentaire, l'enfant utilise le plus-que-parfait pour raconter ce qu'il vient de vivre. Cet emploi renvoie à des événements éloignés des événements proches relatés au passé composé et correspond à « un éloignement psychologique du référent ».

51. Savelli M., Brissaud C., Chevrot J.-P., Gounon V. (2002) « L'apprentissage d'un temps peu enseigné », *Le français aujourd'hui*, 139, p. 39-48.

52. Brigaudiot M. (1988) « Le plus-que-parfait chez les enfants de 5 à 6 ans », *Le français aujourd'hui*, 83, p. 41-47.

53. Fayol M. (1982) « Le plus-que-parfait : étude génétique en compréhension et production chez l'enfant de 4 à 10 ans », *Archives de psychologie*, 50, 261-283. Fayol M. (1985) « L'emploi des temps verbaux dans les récits écrits chez l'enfant, l'adulte et l'adolescent », *Bulletin de psychologie*, 371, p. 705-716.

Ce problème persiste à l'entrée en sixième comme l'a analysé C. Corblin⁵⁴ dans un corpus d'une centaine de récits produits pour l'évaluation nationale en 2000. Le plus-que-parfait utilisé en emploi indépendant, en concurrence avec le passé simple et le passé composé, y est assez fréquent. Dans les cas où le plus-que-parfait marque l'antériorité, l'auteur remarque que ce qui rend le plus-que-parfait difficile à accepter tient à l'absence d'un repère d'origine qui permettrait de le justifier dans sa valeur d'antériorité. L'absence de mention d'un repère ou la présence d'un double repère crée cet écart à la norme. On peut regretter que l'étude de ce temps utilisé par les enfants vienne tardivement dans le cursus scolaire.

Les erreurs principales concernent les marques morphologiques du verbe à l'écrit. L'homophonie est une source principale de confusions. L'homophonie entre noms et verbes conduit à écrire *vie* pour *vit*, par exemple. Les homophones grammaticaux *a/à*, *et/est* sont souvent confondus. Le problème est massif pour les formes en [e] ou [ɛ] pour l'imparfait, l'infinitif, le participe passé et la 2^e personne du pluriel jamais notée *-ez* mais *dever*, *vener*, *revenner* ou *alai* (allez). Outre l'effet de la consigne, ces formes représentent une caractéristique et une réelle difficulté du système verbal français. Le tableau construit à partir des formes relevées dans ces productions (cf. annexe 3) est extrêmement parlant et montre, comme cela a été vu en première partie, qu'en français il y a deux conjugaisons distinctes, à l'oral et à l'écrit. Globalement, si l'on s'en tient aux formes de l'oral, ces élèves maîtrisent le système verbal français. C'est ce que montrent la troisième colonne et l'abondance des formes de la deuxième colonne, représentant, à l'écrit, des formes plausibles de l'oral. La première colonne montre seulement les erreurs perceptibles à l'oral et révèle des problèmes qu'on trouve fréquemment chez les apprentis : alignement du passé simple sur les verbes en *-a* ou *-u* les mieux maîtrisés : *deva*, *vu* (*vit*) ; confusion entre les passés simples en *-i* et *-u* sous l'influence des participes passés, *vu* pour *vit*, ou *reveni* pour *revenu* au participe passé ; alignement d'une base sur l'infinitif ou la base de l'imparfait à base unique et donc bon candidat pour l'imitation : *deva*. On retrouve pour l'infinitif le problème de la présence ou non d'un e final : *fair* (*faire*), *venire* (*venir*).

L'ensemble des textes témoigne que les élèves de cette classe maîtrisent les principes fondamentaux du code alphabétique. Les erreurs de type phonogrammique sont minoritaires mais révèlent encore le coût de la transcription. Pour les mots longs de plus de 2 syllabes, des syllabes sont oubliées : *traller* (*travailler*), *oraie* (*oreilles*), *coquage* (*coquillage*), *reéte* (*recette*). Certaines difficultés persistent notamment avec les digrammes pour lesquels l'une des deux lettres est oubliée : *mota* (*monta*), *trover* (*trouver*), *predre* (*prendre*), *avi* (*avait*), *pricesse* (*princesse*) ou inversée : *vioture* (*voiture*), *poru* (*pour*). Les règles de position ne sont pas toujours convoquées : *pouser* (*poussaient*), *posion* (*potion*). La concurrence entre lettres ayant la même valeur phonique est fréquente : *cociage/quociage/coquag* (*coquillage*) ; *cosicon* (*saucisson*) ; *quelquin/cinlcint/quesl'qu'un* ; *quonten* ; *jen* (*gens*), *gamer* (*jamais*). Il semble que souvent on se débrouille avec les moyens du bord, les lettres, les syllabes ou mots disponibles en mémoire.

54. Corblin C. (2002) « L'emploi particulier du plus-que-parfait à l'entrée en sixième », *Le français aujourd'hui*, 139, p. 77-86.

Pour le sujet qui nous occupe, il est intéressant de constater que, pour les phonèmes [e], [ɛ], la terminaison *-er* est souvent utilisée ailleurs que pour les verbes : *jer* (j'ai), *siboupler* (s'il vous plaît), *gamer* (jamais), *cher* (chez), *aprer* (après), *ecseprer* (exprès). Le verbe être au présent de la 3^e personne semble être utilisé parfois pour transcrire le phonème [ɛ] : *jest trouver*, *je vest prendre*.

Construire un texte est, en CE1, une opération coûteuse cognitivement. La préoccupation essentielle est de transcrire de l'oral. Certains mots montrent d'abord un strict souci phonétique avec le minimum de lettres, pour les verbes comme pour d'autres mots : *di*, *di* (dit), *fo* (faut), *u* (eu), *abié* (habillée), *plutar* (plus tard), *con* (qu'on), *po* (pots). L'accent régional n'est pas sans effet quand l'écriture montre le souci de reproduire l'oral : *demun* (demain), *vieun* (viens), *unviter* (invité) ou, les *e* étant souvent prononcés [œ], *pe* (peux), *petetre* (peut-être) ou *ere* (heureux).

Entre l'oral et l'écrit, les formes verbales révèlent aussi les problèmes de segmentation de mots syntaxiquement soudés, concernant par exemple la négation : *je nes pas* ; les liaisons : *j'enner mar* ; la présence d'un pronom personnel réfléchi : *sapele* ; d'un sujet éliminé : *jest trouvé*, *tira* (t'iras) ou d'un pronom clitique complément d'objet direct : *je l'aises prit* (je les ais pris), *touoi qui les sapris* (les as pris), *je lait prit*, *je lais mi*.

L'ensemble des productions révèle que les élèves ne sont pas encore vraiment passés du stade alphabétique au stade orthographique et à l'écriture régulière des morphogrammes. Très peu de marques de pluriel figurent sur les groupes nominaux. Globalement, la morphographie muette reste ignorée ou opaque chez des élèves de cycle 2 puisqu'aucun apprentissage n'a encore été systématiquement organisé dans ce domaine. Pourtant, pour les verbes, comme pour d'autres mots, certaines tentatives se manifestent. Si souvent aucune marque n'apparaît pour indiquer la personne : *di*, *surgi*, *di*, *mi*, apparaissent parfois des *-t* pour indiquer la 3^e personne des verbes en *er*, alignés sur les verbes des autres groupes ou l'imparfait : il *apelat*, *tonbat*. Si on trouve des formes en *-é* ou *-er* pour l'imparfait, la graphie *-ai* semble faire appel à une fonction morphographique pour marquer le temps dans *avai*, *promenai*, *disai*. Ces observations recourent celles que fait M. Sandon⁵⁵ : au sortir immédiat de l'apprentissage formel de la lecture, l'élève de CE1 ne cherche déjà plus la solution à ses problèmes d'écriture dans la seule transcription de l'oral. Pour M.-F. Morin⁵⁶, ces informations autres que phonologiques tendent à faire adopter une vision plus interactive de l'acquisition des compétences orthographiques entre phonogrammes et morphogrammes.

Dans la classe de CE1 observée, au fil des séances, la question de l'écriture de la fin des verbes surgit et suscite des débats qui révèlent des compétences en construction et les problèmes qui leur sont liés. Ainsi, dans la cinquième séance, plusieurs élèves ont proposé pour l'énoncé « Galathée sur un trampoline » le verbe *sauter*. L'un d'eux a proposé *soutes* « puisqu'il y a plusieurs sauts ». Cette surgénéralisation de la règle du pluriel des noms reportée sur le verbe, associée à un

55. Sandon J.-M. (2004) « Le traitement de la finale du mot graphique par l'apprenti. Un seuil cognitif entre apprentissage et expertise », *Lidil*, 30, p. 169-171.

56. Morin M.-F. (2004) « Les niveaux d'explicitation des connaissances sur la morphologie du nombre au début du primaire », *Lidil*, 30, p. 55-72.

accord de type sémantique, se rencontre souvent dans des ateliers de négociation graphique de fin de cycle 2 ou début de cycle 3 : « *La neige tombe* parce qu'il y a plein de flocons », « *Le chien aboie*, parce qu'il y a des jappements », « *La chorale chante*, parce qu'ils sont nombreux » et « *Le plafond s'effrite*, parce qu'il y a beaucoup de petits bouts qui tombent »⁵⁷.

Les enfants sont capables de réfléchir et de parler de leur langue, en « grammairiens » parfois. Lorsqu'on discute des temps dans la deuxième séance et que la maîtresse tente d'expliquer la différence entre passé composé et passé simple, une élève demande : « *Pourquoi le passé composé on l'appelle pas "présent passé" ?* » ?

Le problème de la nomenclature est souvent étudié par les spécialistes. S. Meleuc et N. Fauchart⁵⁸, par exemple, regrettent que le parallélisme objectif entre temps simples et temps composés soit totalement masqué par la nomenclature : si l'on voit le rapport entre futur antérieur et futur, passé antérieur et passé simple, l'unité est rompue et la disjonction apparaît entre imparfait et plus-que-parfait auquel ne correspond aucun parfait. Marc Wilmet⁵⁹, quand il examine lui aussi les problèmes pédagogiques que pose la nomenclature traditionnelle qui marque d'abord la fixation de l'usage faite de génération en génération à coup d'apports hétéroclites, en tant que linguiste, considère qu'on aurait pu dire « présent composé » à la place de « passé composé ». Avec son « passé présent », l'élève de CE1 n'est pas très loin de cette formulation. Sans doute surgit là encore une « pépite de grammaire » !

Pour résumer, on peut dire que ce corpus contient en germe et met en évidence l'ensemble des problèmes que les élèves auront à résoudre jusqu'à la fin du collège et au-delà pour maîtriser la morphologie du verbe à l'écrit. Ces compétences se construisent lentement au cycle 3. À travers les enregistrements d'une année d'ateliers de négociation graphique dans une classe de CM1, J. Isidore-Prigent⁶⁰ montre qu'en octobre les élèves sont encore imprégnés de l'idée que l'écrit ne sert qu'à transcrire ce qu'on entend et leurs interrogations portent essentiellement sur les phonogrammes. Ce n'est qu'en janvier que s'instaurent des débats autour des morphogrammes concernant le verbe. Et ce n'est qu'en mai que se pose la question de la nature et de l'écriture de la terminaison d'un mot comme *étonné*. Il paraît important de situer l'apprentissage de l'orthographe des formes verbales dans une perspective à long terme.

57. Sur ces résistances sémantiques issues d'une représentation du réel qui ne coïncide pas avec la norme orthographique, voir Inisan J.-F. (1991) « Pourquoi as-tu écrit « aucune empreintes » ? Comment les élèves raisonnent en orthographe ? », *Recherches*, 15, p. 159-167.

58. Meleuc S., Fauchart N. (1999) « Terminologie et masquage du système », in *Didactique de la conjugaison. Le verbe « autrement »*, Bertrand Lacoste-CRDP Midi-Pyrénées, p. 22-24.

59. Wilmet M. (2002) « *Ordo ab chao*. Coup d'œil critique sur la conjugaison française », *Le français aujourd'hui*, 139, p. 29-39.

60. Isidore-Prigent J. (2004) « Une année d'ateliers de négociation graphique au CM pour développer savoirs et savoir-faire sur l'écrit », in Vargas (dir.), *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*, Presses universitaires de Provence, p. 323-331.

3.2. Repérer le verbe et ses caractéristiques

Dans toutes les productions de phrases ou de textes, les élèves, premiers grammairiens de leur langue, sont capables d'écrire un verbe en utilisant une grammaire implicite. Assez vite ils identifient, grâce aux interactions dans la classe, le problème des phrases sans verbe mises au tableau (cf. annexe 2) :

- Pr : Que pensez-vous de ce qui est écrit au tableau ↑
E1 : Tu as écrit des phrases
Pr : Pourquoi ce sont des phrases ↑
E2 : parce que y'a une majuscule et un point
E3 : parce que y'a une suite de mots qui veut dire quelque chose
E4 : oui mais là on comprend pas bien on dirait qu'il manque des mots
E5 : c'est des mots mélangés
E6 : c'est des phrases
E7 : tu as oublié un mot
E8, E9 : tu as oublié un mot
Pr : effectivement ce sont des phrases mais j'ai enlevé un mot écrivez les phrases avec le mot qui manque pour qu'on puisse les comprendre

Dans le corpus des phrases (cf. annexe 2) construites à partir de phrases sans verbe, sur deux années, une seule fois dans chaque groupe, un élève fait une erreur. L'élève du CE1 2006-2007 qui n'a pas proposé une phrase verbale mais : « Arthur avec des gadgets animés » parle le persan dans sa famille et n'est pas à l'aise dans la langue française. Toutefois, sa phrase serait acceptable comme légende sous une image, comme la phrase avec *est*, peut-être mis pour *et*, dans le deuxième groupe, mais considéré comme *être* dans le débat et donc éliminé comme « ne voulant rien dire ». Pour les images de l'album *Alice sourit*, toutes les phrases produites sont des phrases verbales acceptables. Au fur et à mesure des séances, les formes *a* ou *est* remplacent les formes *à* ou *et*. Les productions de textes de l'évaluation finale sont plus longs, font tous entre 5 et 10 lignes et 10 plus de 5 lignes. Les verbes y sont nombreux et variés.

La reconnaissance des verbes est beaucoup plus délicate. Pour le premier exercice d'évaluation de fin de séquence :

<p>Exercice 1 : Julie court avec David dans la forêt. 1/Entoure le verbe. 2/ Je sais que c'est un verbe parce que...</p>

22 élèves sur 24 entourent le verbe. Deux autres soulignent un nom propre. Le premier, Axel, qui a entouré *David*, semble confondre verbe et nom, ne pas avoir construit les différentes catégories grammaticales et les moyens de les identifier, même s'il dit qu'un déterminant précède un nom : « Je sais que c'est un verbe parce que avant David il y a avec parce que avec ses un déterminant ».

La seconde, Oumaima, une élève redoublante, a hésité, a souligné puis barré *court* et fini par entourer *Julie*. Pourtant elle a progressé tout au long de la séquence et est venue un jour auprès de la maîtresse avec un dictionnaire pour lui montrer l'indication *v.* pour verbe devant un mot. Depuis quelque temps cette élève accompagne sa mère qui n'est jamais allée à l'école mais commence à apprendre à écrire en français.

Deux élèves ne justifient pas leur choix, 20 savent justifier leur choix, avec un (9 élèves), deux (8 élèves) ou trois (1 élève) critères. 11 élèves indiquent une variation sans autre précision (ex. 1) et 11 une variation en temps (ex. 2, 3, 4, 6), 8 élèves l'identifient par rapport à l'infinitif (ex. 3), 2 pour son rôle essentiel dans la phrase (ex.4), 8 élèves le différencient par rapport d'autres mots (ex. 5). 6 élèves illustrent leur choix avec un exemple de procédure qui semble opérationnelle (ex. 6). Il n'est pas sûr pour certains que les procédures soient toujours efficaces (ex. 7) :

Ex. 1 : je lis toute les mots est je vois que court pe se transformer. (Arthur)

Ex. 2 : on pe changer de temps par exemple. Julie couré avec David. (Issa)

Ex. 3 : c'est un verbe parce que le verbe courir aigziste parce que le verbe courir aigziste au passé o présen ou au future. (Kilian)

Ex. 4 : j'ai esséillai de le metre au passé au présent et au futur et sa fai comprendre la phrase. (Joséphine)

Ex. 5 : je sais que c'est un verbe par-que ci sa serait Julie ou david la sa serai un nom. (Alexane)

Ex. 6 : j'ai mit la phrase au futur, au présent et au passé. Exemple Julie court avec David dans la forêt. Julie courait avec David dans la forêt. Julie courera avec David dans la forêt. (Alice)

Ex. 7 : il y a aucin determinant alors je trover court. (Ramzi)

Pour la plupart, les élèves de cette classe savent dire ce qu'ils ont appris. Les verbes sont encore généralement soulignés dans le second exercice qui est composé de 7 phrases et 84% des réponses sont exactes. Pourtant des difficultés apparaissent. Les procédures explicitées dans le premier exercice sur une phrase simple deviennent trop coûteuses à appliquer sur tout un corpus de phrases ou un texte. J. David⁶¹ *et al.*, dans leurs travaux concernant des élèves de cycle 3 de 9 à 11 ans, constatent que, pour les problèmes morphographiques, le calcul syntagmatique semble plus efficace que le calcul paradigmatique : « La résistance des élèves à utiliser la procédure analogique tient certainement au fait qu'ils ne peuvent pour des raisons d'ordre cognitif, mobiliser suffisamment de ressources attentionnelles et de mémoire de travail pour des calculs aussi complexes et coûteux ». Il semble que les difficultés des CE1 soient du même ordre pour reconnaître le verbe. Les cas délicats sont vite des pièges. Sur les 16% d'erreurs, 67% viennent de *sauté* souligné à la place de *a sauté* dans la phrase : « Galathée a sauté sur le trampoline. » D'autres réponses montrent des problèmes qui étaient déjà apparus en séance 5 dans les phrases à créer avec l'album *Alice sourit*. L'activité faite deux années de suite montre les mêmes erreurs et aux mêmes endroits. Les élèves n'évitent pas les difficultés qu'a évitées l'enseignante :

Alice et bleser.

Alice est contente.

Alice fait du cheval. Alice fait des bêtises. Alice fait un livre.

Alice se fait mal. Alice s'est fait male.

Alice va dormir. Alice ce fait porte par con papa.

Alice a peur. Alice fait peur.

61. David J., Guyon O., Brissaud C. (2006) « Apprendre à orthographier les verbes : le cas de l'homophonie des finales en /E/ », *Langue française*, 151, p. 109-127.

Dans leurs travaux, M.-N. Roubaud et Y. Touchard⁶² qui s'intéressent à des CE1 ou F. Quet et D. Dourojeanni⁶³ qui évaluent des productions de cycle 3, après un temps de plusieurs mois de travail sur le verbe, constatent également de nombreux problèmes : pour les temps composés ou le passif, l'auxiliaire ou le participe n'est pas souligné. Lorsque deux verbes se suivent, un seul est souligné, dans « *tu oses venir* », par exemple. La longueur du verbe joue un certain rôle, les monosyllabiques sont moins bien vus que les autres. La fin d'un mot en -ent (nom ou adverbe) peut être un piège comme l'homophonie entre nom et verbe conjugué, par exemple, *beurre*. La fréquence du verbe joue un rôle, un verbe rare ou inconnu comme *fulminait* n'est souligné que lorsque l'enseignant l'a expliqué. La proximité du sujet à gauche, surtout si c'est un pronom, permet de mieux repérer le verbe, son éloignement et la présence d'un pronom relatif rend la tâche plus difficile, par exemple pour « *ma femme qui attend un enfant en a grande envie.* » Pour ce dernier cas, dans le syntagme *en a grande envie, avoir* ne joue que le rôle d'un verbe-support, le mot qui porte la charge lexicale est *envie*. C'est la même chose pour le syntagme verbal *avoir peur* utilisé par les CE1. Tous les verbes n'ont pas la même charge lexicale et il faut distinguer les verbes de sens plein, les auxiliaires (*être* et *avoir*) dits « auxiliaires purs », les semi-auxiliaires⁶⁴ (*aller* + inf, *venir de* + inf.), auxiliaires de mode (*devoir, pouvoir*) et les verbes supports⁶⁵ – verbes vidés de leur sens lexical (*avoir, donner, être, faire, mettre, perdre, prendre* + nom prédicatif, en relation avec une phrase verbale, par exemple : *donner une gifle* (gifler), *être en pleurs* (pleurer), *faire un voyage* (voyager), *faire la lecture* (lire), etc. On reconnaît là les problèmes des CE1 qui soulignent le nom plutôt que le verbe dans les syntagmes *faire du cheval, faire des bêtises*, sentis comme des locutions verbales figées où le nom porte la charge lexicale. Et finalement, que souligner dans : *Alice a peur* ou *Alice se fait mal* ?

On se rappelle également, comme on l'a vu dans la première partie, que le verbe n'a pas la même saillance lexicale que le nom du fait qu'il se conjugue et admet des compléments. Ce n'est donc peut-être pas un hasard si de jeunes élèves soulignent, dans leurs propres phrases ou celles qu'on leur soumet, le complément d'objet direct ou la préposition qui indique où se trouve le personnage (*dans, avec, derrière*) ou l'adverbe (*vite*) qui, comme son nom l'indique, est fortement accroché au verbe sémantiquement et syntaxiquement :

62. Roubaud M.-N., Touchard Y. (2004) « Vers la notion de verbe : de l'approche intuitive à la construction du savoir, vers sept ans », in Vargas C. (dir.) *Langue et études de la langues. Approches linguistiques et didactiques*, Publications de l'université de Provence, p. 257-267.

63. Quet F., Dourojeanni D. (2004) « En cycle 3, repérer le verbe. » *Ibid.*, p. 301-310. De ces derniers auteurs, pour de nombreuses activités à mettre en place autour du verbe en cycle 3, on peut consulter : Dourojeanni D., Quet. F. (2007) *Problèmes de grammaire pour le cycle 3. Enseigner la langue par l'observation, la réflexion et le débat*. Hatier, Mosaïque.

64. Sur ce thème, voir, par exemple, Lavieu B., Onis H. (2004) « Il manque des semi-auxiliaires à l'appel ! », in *Le verbe dans tous ses états. Grammaire, sémantique, didactique*, coll. Diptyque, Cedocef, Presses universitaires de Namur, p. 179-194.

65. Sur ce thème, voir, par exemple, Vaguer C. (2004) « Qu'est-ce qu'un verbe support ? », in *Le verbe dans tous ses états. Grammaire, sémantique, didactique*, coll. Diptyque, Cedocef, Presses universitaires de Namur, p. 117-134.

Alice est dans son bain.
Alice est caché dans les pière.
Vous sortez vite vos troussees et vos cahiers.
Julie met son manteau rouge.
Ils préparent leur déguisement.
David enfile son costume.

Certains montrent des raisonnements qui les conduisent à l'erreur entre verbe et nom de la même famille. Le même élève, auteur des deux dernières réponses, explique qu'il a souligné *déguisement* et *costume* « parce que ça peut faire déguiser, parce qu'on peut dire costumer ». Convoquer plusieurs critères convergents prend du temps, est coûteux cognitivement et n'est pas toujours perçu comme nécessaire.

Pour l'évaluation finale, les erreurs sont moins nombreuses mais persistent et révèlent encore 7% d'erreurs sur des phrases simples. Elles apparaissent aussi lorsque, pour le dernier exercice d'évaluation, les élèves doivent choisir trois verbes et les employer chacun dans une phrase de leur cru. Là non plus, certains n'ont pas choisi la facilité et sont tombés dans les pièges fréquemment observés tout au long du cycle 3, entre verbe et nom désignant une action, entre nom et verbe de la même famille, notamment quand ils sont homophones comme en témoignent les exemples suivants :

Déguisement : je fait mon deguisement de carotte. (Alexane)
danser : la danse se bun pour les filles. (Christopher)
Supporter : je suis supporter de l'OL. (Ramzi)

Les difficultés tiennent à l'âge des enfants, à leurs capacités cognitives, aux situations d'apprentissage qui ont privilégié, pour commencer cet apprentissage, des phrases simples sans trop de cas problématiques, mais aussi essentiellement à l'objet lui-même : le verbe est un objet complexe, protéiforme, difficile à cerner et à conceptualiser.

POUR CONCLURE

Depuis longtemps, le verbe est un objet d'apprentissage. Au fil du temps, dans le découpage des savoirs, cet objet n'a pas toujours été le même et n'a pas répondu aux mêmes besoins. Aujourd'hui, dans une classe de CE1, des élèves ont construit un certain nombre de savoirs sur le verbe, ont appris à écrire et lire des phrases et des textes, à repérer le verbe et ses variations, son rôle dans une phrase ou dans un texte. Ils ont appris à manipuler le verbe, à réfléchir sur la langue et construire un certain discours métalinguistique sur les propriétés du verbe. Après un travail intensif de six semaines, les acquis semblent significatifs bien qu'ils soient encore fragiles pour certains et qu'il reste à voir s'ils perdureront dans le temps, à moyen et à long termes. On peut faire l'hypothèse forte que ces élèves entreront avec plus d'aisance dans certains autres apprentissages concernant notamment l'emploi des temps, la conjugaison, la morphologie et la morphographie verbale. Quoiqu'il en soit, de nombreux apprentissages longs et complexes sont encore à faire au cycle 3 puis au collège. Et de nombreux obstacles qui tiennent à l'objet lui-même restent à

franchir pour maîtriser le système verbal français. Pour ces élèves de CE1 et pour d'autres, l'aventure continue.

En ce qui nous concerne, enseignants et formateurs, à l'heure où se profilent de nouveaux programmes dans lesquels la grammaire et le verbe tiennent une place certaine qui déjà suscite de nombreux débats, il est important d'affirmer que les questions liées aux apprentissages à construire, aux difficultés qu'ils représentent pour de jeunes élèves, et par conséquent aux dispositifs didactiques à concevoir et à mettre en œuvre, ne peuvent être écartées.

ANNEXES

ANNEXE 1 : PRODUCTIONS INDIVIDUELLES (SEANCE 1)

1. Alice. Dans mon jardin j'**ai trouver** deux beau diamand il fallait les **prendre** alors je l'aises prit et je suis parti pour **venir** à la maison

2. Kilian. il était une foi un peiti lapin qui ojoredui alé cherech des carotte mes dans le boi le renard di je **ves venire** et **trouver** ses carotte et les **prendre** ses carotte et les mange mes quen le lapin rentré chélui le lapin vu plu ses carotte il sona ché le renard di mes non je nes pas té carotte le lapin di si sé touoi qui les sapri je rvienu déré demun di le lapin

3. Arthur. j'**ai trover** un cociage. je ne sais pas si je vais le **prendre**. Petetre qu'un diable va **venir**

4. Emma. Lucie à **trouver** son fichier de math elle comense à trailler. Lucie jet son fichier par terre elle en na mar. Elle dis : « j'en ner mar »

5. Manon. Un jour cinclint **a trouver** un diamant. Il vas le **prendre** demint matin et se matin la il apelat une dame pour lui dire sie elle pouver **venire** cher lui demin aprer midid et elle lui dit oui. Alors elle **était venu** et il lui avait monter.

6. Capucine. Une maman **a trouver** une petit fille et **la pri** dans ses bra et lui di **viin** cher nou et mota dans la viotur et les jen lui dire bin venu cher nous !

7. Quentin. J'**ai trouver** du papier caldeau ? non pas ancoue sa. Je vais le **prendre** et je le jete den la poubele, pui je **vais venir** à l'école.

8. Alexane. Un jour **jest trouver** un chapeau partère touts la nuit. Je **lait prit** est je lais mi sur ma tête. Je **vest prendre** la voitur rouge et noir. Jest vu **venir** une princesse abier en bege.

9. Basile. Le titre : la chas au trésore. Il fose con **touve** le trésore. **Trouver trouver !** ba **prend** le. Il fo **venir** quan on **na trouver** bravos

10. Tom. **Jai trouver** à la maire un tré joli quociage. E seque je pe le **predre** papa. Oui mon fils mai il fodra re **venir**.

11. Issa. Un jour des frances **aves trouver** le Canada ils **pris** ler drapeau et ils **sont reveni** en France.

12. Émilie. Il y avait une fois une petite fille qui **avai trouver** des murtille des bois et même elle s'est raelée que sa grand mère lui avait dit : « si **ta trouver** des myrtille des bois ramse lée et ramene bésé elle les ramena et sa gan mère lui dit : tu est formidable. et tira en re **prendre**. et tu vas **re venir**.

13. Axel. Il était une fois un garçon qui **avai trouver** un escargot. Une fois il **avée prendre** une libilule. une fois il avi une chauv-souri qui **venir** que la nuit. une autre fois il avai perdu tous c'est annimeau. et un jour il voudrai ravoir des annimeau et un jour il à u une souri. une fois comme il avai une fairme il à acheter une vache aprai il avai un cheval.

14. Luana. Il était une fois un petit garçon qui **avait trouver** un livre de magie. Il deva **prendre** du sel des petit po et des serpen vennimeux bien vivent. Un jour il

avait vu quelquin **venire** cher lui. Elle vouler lui voler la reéte. Mais il se defend' a la dame sans faire écseprer elle fis tonber le chodron par rere. La posion magique tonbat par ter et le povre peti graçon avait trée pore qui lui arrive quelque chos. Une semaine plu tar il y avait des oraie qui lui pouser sur son visage.

15. Joséphine. Il **trouver** une pierre magique el la **prend** dans sa mian et la ramena à la maison

Sa maman lui di a bien un sort magique. jé di je re tourne au bois il vie un papier il écris quelque chose saités **venir venire** je sui majique abraquadabra

16. Oumaima. La petite fille à **trouver** un bonbons et elle le **pren** à et elle retrouve un notre bonbons en foren de cosicon et **vieun** à la piscine.

17. Alix. Un jour une petite fille qui sapele Léa. Elle avai un chien appele Ryad. Un jour elle se promenai dans son jardin elle **aver trouver** un petite caillou d'or. Elle appele sa maman elle di de man

18. Maéva. Au joredgī ses mon nanivaireser ! Et jer unviter Calila et Kenza et May et Alix.

19. Ramzi. **Trouver** et **prendre** il son don la meme fami et avec coquage ;

20. Christopher. Vener voir je **trouver** de la glaçe j **prendre** la glaçe elle et vroid. **Venir** fair une boul de nerje

21. May. Le roi dix cons dois **trouver** de la glace Bons on va **prendre** la gace et **venir** la déposé au roi.

22. Simon. **Vener** vite voire ce qu **jer trouver** je vais le **prendre**. vous dever **venir** voir

23. Ryad. Dans la cour de récréation j'**ai trouver** une carte de poker et elle était à un CM2 et je devait. La **prendre** et de **venir** vert lui lui donné.

24. Kenza. il était une fois une fille et un garçon la fille s'appelai caramel et le garçon chocolat il voit un domme l'homme lui disai alai me **trouver** un euro siboupler si il avait quesl'qu'in qui le pren **revenner** vites ! dacor dit chocolat dacor dit caramel il parti le plus bion possible poru chércher 1 euro il traversa l'algéri de l'algéri aux Canada du Canada à la frence cen boire cen manger et un jour il **venir** dans une grote avec amanger et à boire et un ourse surgi sur lui et elle les deux enfant sons parti de la grote et **revenir** plu gamer et deplus quil son parti on na plus gamer entendu plus gamer deux en afrique le vilage était quonten de caramel et chocolat merme sil on mors

ANNEXE 2 : PHRASES PRODUITES DANS DEUX CLASSES DE CE1 (SEANCE 5)

CE1 2006-2007 (groupes de 4)	CE1 2007-2008 (groupes de 2)
<p>Arthur des gadgets animés. Arthur <i>fait</i> des gadgets animés. <i>aime fer</i></p> <p><i>avec*</i></p>	<p>Arthur des gadgets animés. Arthur <i>fait</i> des gadgets animés. <i>aime</i> <i>fabrique</i> <i>a/à/á</i> <i>est*</i></p>
<p>Arthur des farces. Arthur <i>fait</i> des farces. <i>aime fer</i> <i>adore</i> <i>veux faire</i></p>	<p>Arthur des farces. Arthur <i>fait</i> des farces. <i>faits</i> <i>fés</i> <i>fé</i></p>
<p>Galathée une souris grise. Galathée <i>a</i> une souris grise. <i>a/à</i> <i>aprivoise</i> <i>apervoise</i></p>	<p>Galathée une souris grise. Galathée <i>a</i> une souris grise. <i>a/à/á</i></p>
<p>Galathée sur un trampoline. Galathée <i>monte</i> sur un trampoline. <i>est/et</i></p>	<p>Galathée sur un trampoline. Galathée <i>saute</i> sur un trampoline. <i>saites/sautte</i> <i>est/et</i></p>

ANNEXE 3 : CLASSEMENT DES VERBES RELEVES DANS LES PRODUCTIONS N° 1

	Formes erronées à l'oral	Formes normées à l'oral	Formes normées à l'oral et à l'écrit
Indicatif présent		sui, 15 je nes pas, 2 j'en ner mar, 4 jete, 7 ; appele, 17 pe (peux) re tourne, 15	sais, 3 a, 15
		tu est, 12	
	siboupler (s'il vous plait), 24	et, 20 sé, 2 ; ses, 18, e seque (est-ce que), 10 en na mar, 4 comense, 4 sapele, 17; appele, 17 jet (jette), 4 di, 17 ; dix, 21 dis, 4 ; écris, 15 vieun (vient), 16 pren, 16, 24 dois, 21 fo, 9	mange, 2 arrive, 14 retrouve, 16 prend, 15 voit, 24
	fose (faut), 9	vous dever, 22	
		son, 19	

Imparfait		je devai, 23	
	avi (avait) 13	saités, 15 avai, 13 (2), 17 promenai, 17 s'appelai, 24 ; disai, 24 falait, 1 pouvé, 5 ; rentré, 2 ; alé, 2 vouler, 14 ; trouver, 15 pousser, (poussaient) 14	était, 2,13, 14, 23, 24 = 5 avait, 12, 14, 24 =3 disait, 24, devai, 23
Passé simple		je di, 15	
	vu, 2 mota (monta), 6 deva, 14 se défend'a, 14 ?	traversa, 24 ; sona, 2 apelat, 5 ; tonbat, 14 di, 2(4), 6, 15 ; pri, 6 ? surgi, 24 ; parti, 24 fis, 14 vie, 15	ramena, 15 dit, 5, 12, 24(2)
	pris (prirent), 11 revenir (revinrent ?), 24	dire, (dirent) 6	
Futur	je rvienu déré (reviendrai), 2		
		tira, 12 (t'iras)	
		fodra, 10	
Futur proche		je ves venir, 2 je vest prendre, 8	je vais venir, 7 je vais le prendre, 3, 7, 22
			tu vas (re venir), 12
		il vas le prendre, 5	va prendre, 21, va venir, 3
Passé composé	J'ai trover, 3	j'ai trouver, 1, 7, 23 jai trouver, 10 jest trouver, 8 ; jest vu, 8 jer trouver, 22 jer unviter, 18, je l'aíses prit (les ai pris),1 je lait prit, 8 je lais mi, 8 jé di, 6	suis parti, 1
		touoi qui les sapri, 2 si ta trouver, 12	
	S'esr raelée (rappelé), 12	à u, 13 à trouver, 4,16 ; à acheter, 13 a trouver, 5, 6 la pri, 6 on na trouver, 9 on na plus gamer entendu, 24	
	sont reveni, 11 sil on mors (sont morts), 24	sons parti, son parti, 24	
Plus-que parfait	avait monter (montré), 5 avée prendre, 13,	avai trouver, 12, 13, 14 aver trouver, 17 était venu, 5 avai perdu, 13	avait dit, 12 avait vu, 14

		aves trouver (avaient), 11	
Conditionnel		voudrai, 13	
Subjonctif	touve (trouve), 9		arrive, 14
Impératif	viin (viens), 6 ramse lée (ramasse les)	ramene, 12 prend le, 9	
		vener, 20, 22 revenner, 24 alai, (allez) 24	
Infinitif	cherech, 2 trover, 3 trailler (travailler), 4 predre (prendre), 10	chércher, 24, tonber, 14 amanger, 24 déposé, 21 ; donné, 23 venire, 2, 5, 14, 15 re venir, 10, 12 re prendre, 12 fair, 20 voire, 22	trouver , 2, 19, 20, 21, 24 = 5 voler, 14, manger, 24 venir , 1 3, 7, 8, 9, 13, 15, 20, 21, 22, 23= 12 revenir, 24 prendre , 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 13, 14, 19, 20, 21, 22, 23 = 14 faire, 14, dire, 5 voir, 20, 22, ravoir, 13
Participe passé	reveni, 11	abier (habillée), 8 trouver, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 6, 17, 18, 22, 23 = 16 appele, 17 prit, 1, 8 parti (partis), 24 di, 6 ; mi, 8 ; sapri, 2 ; pri, 6 ? sapri, (les a prises), 2 venut, 5 u (eu), 13 mors (morts), 24	parti, 1 dit, 12 vu, 8, 14 perdu, 13