



HAL
open science

Le verbe en sixième

Ève Chopard-Guillaumot

► **To cite this version:**

| Ève Chopard-Guillaumot. Le verbe en sixième. Education. 2020. dumas-02895815

HAL Id: dumas-02895815

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02895815v1>

Submitted on 10 Jul 2020

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

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

Année universitaire 2019-2020

Master MEEF

Mention 2nd degré- parcours lettres

2^{ème} année

Le verbe en sixième

Mots Clefs : Sixième, grammaire, conjugaison, didactique, verbe

Présenté par : Eve Chopard-Guillaumot

Encadré par : M. Testenoire

Remerciements

Merci à Mme Pernin et M. Bouyssou, mes tuteurs établissement et Inspe, qui ont su m'aider et me guider cette année. Mme Pernin m'a particulièrement aidée dans les activités de grammaire et la réalisation pratique de mes séances. Merci également à Mme Longhi pour son atelier très intéressant sur l'enseignement de l'orthographe. Je voudrais remercier mon directeur de mémoire, M. Testenoire pour son accompagnement tout au long de l'année, ses conseils et sa disponibilité. Je souhaite également remercier mes élèves, qui se sont montrés très collaboratifs et qui furent pour moi une vraie source de joie, y compris pendant les mois de confinement. Enfin, merci à Pablo et à mes parents pour leurs relectures et leur soutien.

SOMMAIRE

Introduction

- 1. Reconnaître le verbe : identification**
 - a. Que savent les élèves ?**
 - b. Identifier le verbe conjugué**
 - c. Verbe d'état/Verbe d'action**

- 2. Conjugaison**
 - a. Qu'est-ce que la conjugaison ?**
 - b. Classification et progression**
 - c. Activités sur la conjugaison**

- 3. Le verbe en contexte**
 - a. Que faut-il savoir ?**
 - b. Prérequis : identification du sujet.**
 - c. Parler d'orthographe**

Conclusion

Table des matières

Table des illustrations

Bibliographie

Annexes

Introduction

C'est assez tardivement que j'ai découvert la grammaire universitaire mais elle a immédiatement répondu à nombre de mes interrogations de collégienne. Il me semble que deux écueils illustrent trop souvent l'apprentissage scolaire de la grammaire : d'une part l'idée que le français est une langue irrémédiablement irrégulière et d'autre part la simplification de l'étude grammaticale à des « trucs », des astuces et des vérités générales qui ne permettent pas aux élèves d'interroger les notions, y compris la conjugaison. Les ambiguïtés de la grammaire sont à mon avis trop souvent passées sous silence par les professeurs et les manuels. Il y a de réelles difficultés grammaticales où de simples recettes ne suffisent pas à lever le doute. La tradition scolaire a tendance à oublier que la grammaire reste une science vivante fondée sur l'observation, et encore en construction, et non un savoir établi et intangible. Et ainsi, comment accepter l'idée d'infinitif si l'on ne nous montre pas sa proximité avec le substantif ? La grammaire scolaire est-elle, parce que scolaire, marmoréenne ? ou peut-on et doit-on la mettre en question ? Je me suis longtemps demandé s'il était didactiquement intéressant, utile ou au contraire contreproductif de présenter le doute aux élèves. *A contrario*, les élèves ne sont pas des spécialistes. Présenter un système avec des failles visibles pourrait déstabiliser la majorité des élèves.

La question de la langue me semble d'une première importance car elle matérialise les écarts de niveau et se montre discriminante au fur et à mesure de la scolarité. L'orthographe, et en cela la grammaire prescriptive, renforce les inégalités sociales. Et le verbe est central dans la maîtrise de la phrase, du point de vue de l'orthographe, de la grammaire, du vocabulaire et de la conjugaison. Le verbe se trouve en effet au croisement de la syntaxe, de la morphologie et de la sémantique. Cet élément doit éveiller la vigilance orthographique des élèves : il concentre l'essentiel des erreurs grammaticales orthographiques. C'est la classe sujette aux plus de variation : temps, personne, voix, genre et nombre. Voilà pourquoi les programmes du Cycle

3 de 2018¹ mettent l'accent sur l'orthographe grammaticale du verbe. Je souhaite donc m'intéresser à l'étude du verbe en classe de sixième.

On reproche à l'apprentissage de la conjugaison ennui et complexité. Il semble que des connaissances métalinguistiques sont pourtant nécessaires pour orthographier le verbe. Si l'étude verbale apporte un certain plaisir intellectuel, elle a cependant un réel enjeu de communication. L'objectif en fin de cycle 3 est de savoir repérer et d'orthographier correctement le verbe dans les cas les plus ordinaires. Les élèves ont de nombreuses connaissances épilinguistiques dans le domaine mais le passage à l'écrit se révèle difficile ainsi que l'usage de temps et formes moins répandus. Nous n'aborderons pas l'aspect des verbes plutôt réservé au cycle 4, de la même façon que le système des temps : les élèves de sixièmes ne sont pas encore en âge de conceptualiser et l'approche aspectuelle doit rester au stade d'initiation. Nous nous bornerons à une approche phrastique et grammaticale, laissant de côté la stylistique et le discours.

Nous avons dégagé trois problèmes majeurs liés au verbe : son identification, sa conjugaison et son accord. Pour chacun, nous chercherons des méthodes efficaces prenant en compte la diversité du niveau des élèves. Dans cet objectif, nous devons établir une typologie des erreurs des élèves et donc de leurs profils ainsi qu'une forme de progressivité des notions.

¹ Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018, Programme du Cycle 3, EDUSCOL, [en ligne] URL : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_1_038202.pdf

Contexte

Le collège où j'enseigne, Pierre Weczerka, à Chelles (77), se caractérise par une forte hétérogénéité à l'entrée en sixième et de grands écarts sociaux. Je suis le professeur de français d'une classe de vingt-six sixièmes, les 6^eD. J'ai également la chance de pouvoir observer et aider les élèves les plus en difficultés dans le cadre de cours de soutien. Il s'agit d'élèves suivis par PPRE ou détectés en début d'année. Ils n'ont pas acquis les bases langagières pour atteindre le niveau attendu en début de 6^e. De plus, l'établissement accueille de nombreux élèves allophones, pris en charge pendant un an dans le dispositif UPE2A. Les élèves sont en immersion dans les classes en dehors des heures de FLE. Deux élèves de ma classe sont allophones. J'ai alors été amenée à m'interroger sur les moyens les plus efficaces pour faire progresser en expression orale et écrite des élèves aux lacunes réelles, tout en stimulant intellectuellement les plus à l'aise.

1. Reconnaître le verbe : identification

En sixième, la reconnaissance du verbe n'est que partiellement acquise, notamment dans les cas des temps composés et lorsque le verbe n'est pas lexicalement connu. Comment permettre aux élèves d'identifier correctement le verbe ? autrement dit, quelle représentation devons-nous donner du verbe pour qu'elle soit la plus juste et la plus efficace dans l'apprentissage scolaire ?

a. Que savent les élèves ?

Nous nous appuyons sur la synthèse que fait Belinda Lavieu-Gwozdz dans son article « Le verbe au cycle 3, le point sur les connaissances des élèves¹ » et sur les observations faites en classe. Quels sont donc les critères identificatoires du verbe ? Trois critères majeurs apparaissent. Les critères morphologiques : le verbe est une classe grammaticale variable, il se conjugue, varie en temps, personne, mode, voix. Les critères syntaxiques : à chaque verbe correspond une proposition (synonyme de phrase au Canada), le verbe se trouve à la tête du groupe verbal. Enfin, le critère sémantique : les verbes correspondent à des actions ou des états, ce sont des « phénomènes » (Riegel et al., *Grammaire méthodique du français* citée par B. Lavieu-Gwozdz). La chercheuse nous montre qu'au cours du cycle 3, les élèves passent progressivement d'une définition du verbe par le sens à une définition de plus en plus syntaxique. Le critère morphologique demeure le plus évoqué, quelle que soit la classe.

J'ai posé par écrit la question : « Comment identifier un verbe conjugué ? ». Dans ma classe de 6^eD, donc en fin de cycle 3, aucun élève n'a proposé de réponse fautive à cette question. On voit bien que la notion est intégrée par les élèves et qu'elle a une réalité pour tous. Les plus avancés ont proposé plusieurs critères, trois ou quatre, quand beaucoup (la moitié de la classe), s'est contentée d'une réponse. La moitié des copies évoque le fait qu'on peut trouver le verbe conjugué en cherchant l'infinitif. C'est donc le critère morphologique, de la variation qui est le mieux connu. L'infinitif semble former pour les élèves la carte d'identité du verbe, puisque

¹« Le verbe au cycle 3, le point sur les connaissances des élèves » pp. 193-215 in ROUBAUD Marie-Noëlle, SAUTOT Jean-Pierre, *GRAMM-R. ETUDES DE LINGUISTIQUE FRANCAISE* n°20, *Le verbe en friche : approches linguistiques et didactiques*, 2014

c'est ainsi qu'on trouve le verbe dans le dictionnaire, c'est le verbe non-fléchi selon eux. La variation en temps n'a été proposée que par sept élèves et l'approche sémantique a été retenue seulement par quatre élèves ! Cela va dans le sens de l'étude menée par B. Lavieu-Gwozd, dont est extrait ce tableau :

Tableau 1 : *Qu'est-ce qu'un verbe pour un élève de primaire ?*¹

| Tableau 1 : Répartition des réponses des élèves à la question « Qu'est-ce qu'un verbe ? » | | | |
|--|------------|------------|------------|
| | CE2 | CM1 | CM2 |
| Ne sait pas | 12 % | 2 % | 0 % |
| Donne un exemple | 16 % | 4 % | 0 % |
| Critère sémantique | 28 % | 21 % | 15 % |
| Critère morphologique | 36 % | 60 % | 42 % |
| Critère syntaxique | 8 % | 13 % | 33 % |
| « c'est automatique » ⁶ | 0 % | 0 % | 10 % |

Dans les trois groupes de soutien de sixième, j'ai demandé à l'oral : « qu'est-ce qu'un verbe ? » Certains groupes (ils n'ont pas les mêmes professeurs) ont été très influencés par une leçon précédente comme nous le montre cette réponse : « C'est au milieu des lunettes de la négation » (Kévin, 6^eE). De plus, certains élèves continuent à répondre d'abord par un exemple : « C'est comme *manger* ou *avoir* » (Alexandre, 6^eA). Cette réponse reste minoritaire, et les élèves répondant ainsi sont souvent les plus en difficulté.

Les élèves semblent avoir opéré un réel progrès lorsqu'ils proposent plusieurs réponses. En effet, ils commencent à se rendre compte qu'ils ne doivent pas choisir entre les différentes définitions, et les différentes façons d'identifier le verbe, mais plutôt les combiner. L'élève doit connaître plusieurs procédures pour identifier le verbe à coup sûr.

¹ *Ibid.* p. 200

b. Identifier le verbe conjugué

i. Le sens

Cette étape dans le repérage du verbe doit être le premier. Nous avons besoin des mots pour expliquer ce que nous faisons, l'approche morphosyntaxique ne peut être que seconde. Normalement, comme nous l'avons montré dans la précédente partie, cela doit être travaillé en primaire. Cependant, pour les élèves les plus en difficultés (PPRE, allophones, ...) il peut être important de redonner une définition sémantique dans la recherche du verbe, définition qui sera nuancée. Le verbe est d'abord pour l'enfant une action, un prédicat¹. Le fait de pouvoir mimer un verbe est l'une des premières choses que l'enfant observe par rapport au verbe, c'est quelque chose de naturel lorsque l'on veut expliquer un verbe. Certes, il n'est pas possible de mimer tous les verbes, mais l'enfant commence à comprendre la notion par le sens, avant de la nuancer. Dans un premier temps, l'élève peut dire que le verbe représente ce que fait le sujet, ou encore ce qu'on dit du sujet (rhème).

ii. Les lunettes de la négation

Ma tutrice utilise la technique visuelle des lunettes de la négation pour identifier le verbe. Cela permet de travailler à la fois sur l'identification du verbe et sur la correction de la négation : les élèves apprennent qu'une négation correcte se compose de deux éléments, le discordantiel et le forclusif. Nous pouvons tracer ces lunettes, l'élève aura une méthode mnémotechnique visuelle, expressive et imagée pour comprendre la négation. La négation devient pour l'élève un élément syntaxique plus que sémantique, par analogie, l'élève est invité à considérer le verbe d'un point de vue syntaxique. Le basculement est clair : la négation peut avoir un sens positif, mais c'est un élément syntaxique donc, si l'on repère le verbe grâce à un élément syntaxique, il appartient au domaine de la syntaxe également.

¹ BEY Claire, BOIDRON-JAMET Christine, GRASSIN Odile, MAISONNIER Sabine, *Enseigner la conjugaison : animation pédagogique*, 2013, p. 11, [en ligne] URL : https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/tours_nord/enseignement_pedagogie/socle_commun/competences/Competence_1/enseigner-la-conjugaison-au-c2-et-au-c3.pdf

Nous **(ne)**mangerons **(pas)** de tarte.

Figure 1 : les lunettes de la négation

Cependant, ces lunettes ne fonctionnent pas pour les verbes aux temps composés, puisque la négation n'encadre que l'auxiliaire. Un pronom complément peut aussi entrer dans le champ du verbe : « je ne la regarde pas ». Nous n'avons pas approfondi cette technique avec nos élèves, elle a été évoquée par des élèves de soutien. Les lunettes de la négation doivent être un moyen de vérification dans l'identification du verbe.

iii. Changer de temps

Changer le temps de la phrase permet de trouver facilement le verbe conjugué, puisqu'il change de forme. Le verbe peut être repéré en ajoutant à la phrase les adverbes « Demain », « Aujourd'hui » ou « Hier ». Cette méthode est souvent travaillée en primaire. Nous l'avons rappelée en classe avant d'inviter les élèves à repérer les verbes d'une expression écrite ou d'une dictée afin de vérifier leur orthographe. Lors d'un exercice de transposition qui s'appuyait sur l'incipit d'*Aurélien* d'Aragon, certains n'ont pas identifié « déplut » et « aima » comme des verbes. Les formes au passé simple ont surpris les élèves, qui ont parfois abandonné l'idée de trouver un sens à la phrase, et on donc écrit les sons sans réfléchir au sens. Le sémantisme d'« elle lui déplut, enfin¹ » empêcha de revenir au verbe, dont la morphologie entre *plaire* et *pleuvoir* n'est pas connue. Quelques élèves ont alors proposé « lui » comme étant le verbe. Nous voyons que face à l'incompréhension d'une phrase, les élèves se rattachent au connu, autrement dit, à leur conception expérimentale. Pour eux, un pronom personnel est généralement suivi d'un verbe. Cette généralisation, pas toujours juste, fonctionne dans de nombreux cas, mais il faut montrer que ce n'est absolument pas une règle. Changer le temps ou trouver l'infinitif d'un verbe reste difficile en contexte linguistique éloigné des habitudes langagières des élèves. C'est pourquoi nous essaierons d'approfondir les conceptions générales des élèves, notamment en nous exerçant sur des phrases avec des pronoms compléments entre

¹ ARAGON Louis, *Aurélien*, Gallimard, Paris, 1986

le sujet et le verbe. Cette erreur n'est pas possible en expression, nous traiterons donc plutôt de ce point dans la partie consacrée à l'identification du sujet.

Notons, que nous pouvons aussi faire varier le verbe en changeant le sujet, mais cela ne fonctionne pas toujours car il y a des nombreuses formes homophones. Certaines terminaisons sont immédiatement repérées comme des morphèmes verbaux, les personnes du pluriel posent à ce titre moins de problème ; nous entendons souvent que « c'est un verbe parce qu'il y a -ent à la fin ». Les terminaisons de personnes du singulier peuvent s'apparenter à des noms, des adjectifs ou encore des adverbes, l'identification devient moins évidente lorsque la forme est homophone, et elle oblige à recourir à des procédés syntaxiques.

iv. Approfondir : travailler sur des homophones

De ce fait, pour travailler sur le repérage du verbe, et en particulier la proximité sémantique du verbe avec le nom ou l'adjectif, nous nous proposons d'étudier des corpus de phrases avec des homophones, l'un nominal, l'autre verbal. Les élèves remarqueront ainsi les particularités verbales et ils pourront tester les moyens de reconnaître le verbe. Antoine Fetet propose deux activités ludiques sur ce principe¹. L'une consiste à écrire des phrases amusantes avec des homonymes verbaux et nominaux comme « Je souris à la souris ». Cela permet de mettre en évidence la différence entre flexions verbale et nominale. Ces activités sont davantage adaptées aux ateliers de soutien.

c. Verbe d'état/Verbe d'action

La différence entre verbe d'état et verbe d'action est nécessaire pour l'analyse de la construction verbale. Les élèves l'étudient normalement en primaire. Cependant, dans les groupes de soutien dont je m'occupe, la notion n'éveillait aucun souvenir. C'est pourquoi nous avons fait un « chantier » (terme employé par Danièle Cogis²) de grammaire sur le sujet. Les élèves apprennent ainsi à construire leurs savoirs. Ils se posent les questions eux-mêmes.

¹ FETET Antoine, op. cit. pp. 20-24

² COGIS Danièle, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Paris, Delagrave, 2005.

Nous avons d'abord comparé deux phrases : « je suis grande » et « je mange une pomme ». A la suite d'une discussion entre les élèves, deux critères ont été retenus : un d'ordre sémantique, très simple ; le verbe d'état exprime un état, le verbe d'action une action. Avec d'autres exemples, un peu sur le modèle des exemples Oui/Non de Britt-Mari Barth¹, nous avons affiné cette dichotomie. Le verbe d'état peut être remplacé par « à peu près égal » (en mathématique '=' ou '≈'). Cela peut être rapproché du concept de copule. Les élèves ont également remarqué petit à petit que la plupart des verbes d'état pouvaient être suivis d'un adjectif. Attribut est en effet l'une des trois fonctions de l'adjectif. Ils ont pu remarquer que la terminologie « attribut » pouvait aisément se justifier : le mot en position attribut est attribué au sujet. Nous avons pu schématiser la différence entre relation attributive et relation sujet-objet par un affichage au tableau :

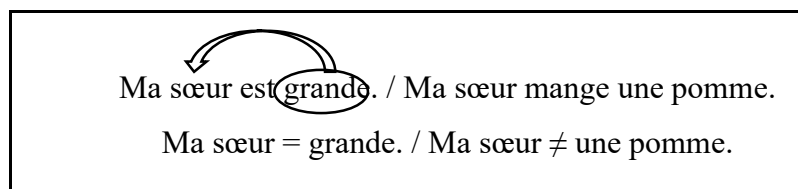


Figure 2: Affichage au tableau de la relation attributive

Cet affichage peut être lu « la qualité de grande est attribuée à ma sœur, alors qu'une pomme est ce que ma sœur mange », c'est-à-dire que « une pomme » est un objet, un actant du verbe, qui n'a aucune équivalence avec le sujet.

Nous avons ensuite procédé à un tri de verbes : j'ai donné une liste de verbes que les élèves devaient ranger dans un tableau. Chaque élève a pris en charge un verbe, il devait construire une phrase avec ce verbe, l'écrire au tableau pour justifier à partir de cette phrase s'il s'agissait d'un verbe d'état ou d'action. J'ai mis dans cette liste les verbes *paraître* et *faire* car nous pouvons voir avec ces deux exemples qu'un même verbe peut s'utiliser comme verbe d'état et comme verbe d'action. Ramata a écrit la phrase « Je fais de la gymnastique. ». *Faire* semble être un verbe d'action par excellence. J'ai alors proposé la phrase « Je fais le clown. ». Les élèves ont alors penché pour verbe d'état. Nous avons donc vu que nous avions besoin de la phrase exemple pour déterminer le sens et la construction d'un verbe. En prolongement nous avons pu observer que certains verbes s'employaient sans complément, d'autres avec un ou

¹ BARTH Britt-Mari, *L'Apprentissage de l'abstraction*, Paris, Editions Retz, 1987

deux compléments. Les élèves ont donc pu manipuler et comprendre par eux-mêmes les notions de verbe attributif, transitif et intransitif.

En sixième, les élèves ont déjà une représentation, plus ou moins précise, du verbe. Nous avons cherché à diversifier les définitions du verbe. Pour ce faire, nous avons proposé des phrases non canoniques et des cas problématiques. Les élèves sont confrontés à des textes de plus en plus difficiles du point de vue du lexique ; l'identification du verbe et la manipulation verbale qu'elle entraîne aident les élèves à se repérer dans la phrase simple et complexe. Les manipulations syntaxiques, matérialisées au maximum par des transformations visuelles ou orales développent la réflexivité des élèves sur la langue, orale et écrite.

Il ne faut cependant pas oublier que la maîtrise de la morphologie verbale entre en jeu dans l'identification du verbe. En effet, savoir détacher le radical de la terminaison, connaître les morphèmes typiquement verbaux, en somme, comprendre le système français de conjugaison développent les compétences d'identification du verbe. Les connaissances s'imbriquent les unes aux autres ; l'élève complète et complique l'image mentale qu'il se fait du verbe.

2. Conjugaison

Nous nous demandons alors quelles méthodes nous devons suivre pour l'étude du verbe. Comment structurer et faire acquérir les bases de la conjugaison aux élèves ? Se pose alors la double question de l'enseignement de la conjugaison et de sa progressivité.

a. Qu'est-ce que la conjugaison ?

i. Ennui et punition : une tradition qui a la vie dure

« Dans le cadre scolaire, la leçon de conjugaison qui consiste surtout à fixer les formes graphiques rebute par son aspect mécanique et répétitif¹ ». Les tableaux de conjugaison apparaissent bien souvent comme rébarbatifs mais les méthodes traditionnelles semblent permettre aux élèves de réviser des éléments vus en primaire. Il y a également de la part des élèves comme des parents une véritable attente : pour la majorité, faire de la conjugaison c'est avant tout apprendre par cœur des tableaux de conjugaison et les réciter à l'écrit. Cependant, ces méthodes se sont révélées peu efficaces pour certains élèves, au-delà même des problèmes d'apprentissage. Le tableau de conjugaison détourne les verbes de leur contexte et éloigne ainsi l'élève de ses connaissances épilinguistiques. La pensée systémique prend le pas sur le naturel, la grammaire prescriptive semble parfois compliquer l'orthographe des élèves. En ce sens, nous entendons bien souvent que les élèves connaissent leurs tableaux de conjugaison mais ne savent pas les exploiter. Ce n'est pourtant pas le cas de mes élèves de soutien ; très peu étaient capables de réciter le verbe *être* au présent de l'indicatif en début d'année... Le didacticien entend abandonner les tableaux de conjugaison ; il nous faut alors chercher par quoi les remplacer, et si cela n'est pas possible, avec quoi les compléter, pour rendre l'étude plus efficace, attractive et intéressante.

¹ COUTE Bernard, « La conjugaison dans le premier cycle » p. 111-124, in *LANGUE FRANÇAISE* n°33, *Sur les exercices de grammaire*, 1977

ii. Objet de réflexion

La conjugaison en tant qu'orthographe morphologique du verbe a été repensée. Dès lors, faut-il détruire l'approche traditionnelle au nom d'une plus grande exactitude mais au détriment de l'uniformité des temps et de la clarté du savoir intergénérationnel ? Il s'agit là d'aider les élèves à mieux orthographier le verbe sans faire d'eux des spécialistes, même si l'explication de certains phénomènes peut permettre de mieux comprendre la conjugaison française et plus largement la langue française. La conjugaison est le fruit des siècles antérieurs. Mais la morphologie verbale est aussi une science imparfaite et abordable. Une réflexion des élèves sur la conjugaison montre leurs capacités à construire des raisonnements inductifs, à chercher des explications, des classements... Loin de proposer des activités de redécouverte de la conjugaison, (un élève ne réinvente pas un temps), nous pouvons proposer une réflexion sur les temps qui fait appel aux compétences logiques de chacun.

iii. Un code écrit ?

B. Coute¹ et certains linguistes des années soixante-dix comme J. Peytard et E. Genouvrier² déplorent que la conjugaison ne s'appuie que sur le code écrit. Lors du cours de conjugaison, « les jeunes scripteurs doivent comprendre la difficulté que représente le décalage, typique du français, entre formes orales et formes écrites³ ». Sur ce même modèle, nous devons proposer des activités transversales, qui ne se centrent pas sur la morphologie mais sur des phonèmes. Le verbe appartient autant au domaine de l'oral que de l'écrit, il s'adapte aux deux contextes de communication. Le cours d'orthographe grammaticale doit être dialogué pour que les élèves apprennent progressivement à passer du code oral au code écrit. Par exemple, à l'oral, nous considérons pleinement le futur périphrastique comme étant un temps, alors que nous ne le présentons que rarement aux élèves et qu'il n'est jamais indiqué dans les grilles de

¹ COUTE Bernard, *op. cit.*

² GENOUVRIER Emile, PAYTARD Jean, *Linguistique et enseignement du français*, Paris, Larousse, 1970

³ BRISSAUD Catherine, « Travailler la morphologie écrite du verbe au collège », pp. 59-66 in LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI n° 139, 2002, [en ligne] URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2002-4-page-59.htm>

conjugaison. La comparaison des codes écrits et oraux paraît très prometteuse en didactique, nous avons essayé de proposer quelques activités sur ce principe.

b. Classification et progression

Claude Vargas souligne l'importance de proposer une « reconfiguration¹ », presque au sens de Ricoeur, et non une « recomposition » de grammaire savante aux élèves : il faut absolument éviter un agglomérat de notions superficielles. Au contraire la didactique doit s'attacher à reconfigurer le système en un « ensemble cohérent et organisé² ». La morphologie verbale ne peut donc pas être étudiée comme un ensemble de formes irrégulières à apprendre par cœur. Il faut au maximum expliquer les formes et systématiser les apprentissages. Ainsi, « l'étude de la morphologie verbale prend appui sur les régularités des marques de personne et de temps³ ».

i. Pertinence des trois groupes

Dans les programmes et les manuels, l'étude de la morphologie s'appuie sur « les trois groupes de verbes⁴ ». Chaque temps devrait s'étudier en trois moments, du plus simple au plus complexe, du premier au troisième groupe. C'est du moins ce que l'on trouve dans beaucoup de manuels et dans le *Bescherelle*. Le troisième groupe apparaît comme le groupe des spécialistes, quand les élèves les plus faibles se contenteront de l'orthographe des verbes du premier groupe, bien souvent survolée parce que simple. Mais n'oublions pas que « travailler le verbe, c'est d'abord travailler, en toute bonne conscience, les verbes dont les élèves ont besoin, des verbes fréquents ou simples en apparence comme les verbes en *-er*, largement

¹ VARGAS Claude, « La création des savoirs à enseigner en grammaire : de la recomposition à la reconfiguration » p. 35-57 in *LIDIL*, Actes du colloque international de Marseille 4-6 juin 2003, Aix-en-Provence, 2004, [en ligne] URL : <http://www2.lpl-aix.fr/~fulltext/2676.pdf>

² *Ibid.*

³ Programme du Cycle 3, *op. cit.*

⁴ *Ibid.*

utilisés par les collégiens et qui leur posent de réels problèmes à cause des phénomènes d'homophonie.¹ »

Nous avons comparé la liste de verbes à étudier au cycle 3 aux verbes les plus employés à l'écrit en français². Les verbes et auxiliaires *être* et *avoir* occupent la première place à l'oral comme à l'écrit, il semble donc évident de les étudier en priorité. Dans les programmes nous trouvons ensuite « les verbes du 1^{er} et du 2^e groupe ».

Traditionnellement, nous distinguons trois groupes de verbes :

- Les verbes en *-er*, qui représentent 90 % des verbes, c'est le groupe le plus productif, c'est aussi le groupe le plus employé par les élèves.
- Les verbes en *-ir* ayant une base élargie en *-ss*, seuls les verbes *finir* et *agir* du 2^e groupe figurent parmi les cent verbes les plus employés.³
- Les verbes du troisième groupe, groupe considéré comme une liste d'exceptions à connaître par cœur.

Pour le 3^e groupe, les programmes stipulent que nous devons nous concentrer sur une liste finie : « faire, aller, dire, venir, pouvoir, voir, vouloir, prendre », qualifiés de « verbes irréguliers ». Or, il semble au contraire important de structurer les apprentissages par des régularités. Pour le troisième groupe, la *Grammaire méthodique du français (GMF)* propose de diviser ce groupe en sous-groupes : les verbes en *-ir*, les verbes en *-oir*, les verbes en *-re*. A ces trois sous-groupes, il faut ajouter *être*, *avoir* et *aller*, vrais irréguliers en raison de leur fréquence d'emploi.

Mais « la régularité apparente des infinitifs masque les multiples variations des radicaux de nombreux verbes français⁴ ». Le classement des verbes par groupe d'infinitifs ne sert que dans le cas d'un tri d'infinitifs à proprement parler. Il reste efficace dans la mesure où il rassemble les verbes du 1^{er} groupe, en fonction de leurs terminaisons communes à tous les temps, cependant ce groupe se divise en plusieurs sous-groupes en fonction des bases.

¹ BRISSAUD Catherine, *op. cit.*

² DIDIER Marcel, *Dictionnaire des fréquences*. Centre de Recherches pour un Trésor de la Langue Française (CNRS), Nancy, Paris. INALF, 1984

³ C. f. annexe 1 : C. Brissaud montre que les élèves ont un usage très restreint des verbes du 2^e groupe.

⁴ *GMF*, p. 468

La *GMF* présente le classement des verbes de J. Dubois. Au classement traditionnel, celui-ci préfère un classement par nombre de bases, similaire à l'organisation qu'on utilise en grammaire de l'ancien français. J. Dubois distingue sept groupes, du verbe *être* à sept (voire huit) bases jusqu'aux verbes à radical unique.¹ Notons que dans la majorité des cas, plus un verbe est employé, plus il a de bases, autrement dit, plus son système est irrégulier. Quel usage didactique pouvons-nous faire de ce classement ?

Sonia Gerolimich et Isabelle Stabarin ont montré l'efficacité d'un traitement par bases pour l'apprentissage du présent par des adultes italiens, dans le cadre de cours de FLE². Si cette méthode permet de souligner la régularité du système français, en classant l'ensemble des verbes et en justifiant chaque choix, il ne semble pas nécessaire de reproduire cette démarche pour des enfants francophones. Le tableau proposé est d'ailleurs trop complexe et suppose la maîtrise de l'API. Il pourrait être intéressant d'étudier ce classement au lycée, dans une approche réflexive de la langue. Les collégiens ont déjà les bases épilinguistiques pour conjuguer les verbes au présent. Pour la majorité, en excluant les élèves allophones, en production, il n'y a que la désinence muette ou hétérographe qui pose problème. En revanche, pour un temps comme le passé simple, qui ne fait pas partie des temps utilisés naturellement par les enfants, une étude exhaustive des bases employées, quoiqu'un peu fastidieuse, peut être utile en fin de cycle 4.

Ainsi, les trois groupes traditionnels ne semblent pas opérationnels dans la morphologie verbale. Une progression par groupes ne serait pas pertinente quand bien même ces groupes permettent un début de classification et de rationalisation du système verbal. Si le classement par bases est trop complexe quand il s'appuie sur l'ensemble des temps verbaux, il s'avère néanmoins utile lorsque l'on considère pour chaque temps et chaque mode la meilleure classification. Nous n'avons donc pas proposé de classement uniforme, mais des classements en fonction des temps.

¹ *GMF*, pp. 439-440

² « Une systématisation de la conjugaison française, Feed-back et remodellements didactiques » pp. 111-131 in *Le verbe en friche : approches linguistiques et didactiques* op. cit.

ii. Marques de temps et de personne

Les marques de temps et de personne sont des concepts réutilisables pour l'ensemble des temps. Les temps et les modes semblent idéals pour tracer une progression en morphologie verbale. Cependant une étude de l'ensemble des marques de personne à l'indicatif donne de l'unité à la conjugaison.

Création d'un tableau des marques de personne

Lors d'une séance, nous avons souligné les régularités des marques de personne en dressant un tableau à tous les temps de l'indicatif. Par la construction du tableau, les élèves se sont rendu compte de régularités. Ce tableau sert de pense-bête en rédaction¹. Il peut être réalisé à n'importe quel moment de l'année, en amont pour introduire la notion de marque de temps ou après avoir revu les temps simples de l'indicatif. J'ai réalisé ce tableau aussi bien avec mes élèves de soutien qu'avec ma classe. Les élèves devaient remplir la colonne droite du tableau en donnant un exemple de verbe conjugué.

Tableau 2 : les marques de personne

| PERSONNES | MARQUES POSSIBLES AUX TEMPS SIMPLES DE L'INDICATIF |
|-------------------|---|
| JE | -e/s/x/ai |
| TU | -s/x |
| IL/ELLE/ON | -e/t/d/a |
| NOUS | -ons/^mes |
| VOUS | -ez/^tes |
| ILS/ELLES | -nt |

¹ Fiche éduscol « Gestion orthographique des marques de personne du verbe conjugué au sein de la phrase », janvier 2017
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Etude_de_la_langue/79/9/RA16_C2_3_FRA_etude_langue_Verbe_marques_de_personne_708799.pdf

Et pour les marques de temps ?

De la même façon, il serait possible de garder une fiche tout au long de l'année ou les élèves inscrirait pour chaque temps étudié la marque temporelle mais cela serait moins pertinent car la base utilisée dans le paradigme importe presque autant que la marque du temps, et cela pourrait être à l'origine de règles d'engendrement fautives. En l'état, il ne me paraît pas possible d'envisager une approche générale par bases, du moins, celle-ci m'a-t-elle paru trop complexe pour des élèves de sixième. L'étude de la grammaire se développant actuellement au lycée, cette approche pourrait cependant se généraliser dans les années à venir à ce niveau.

iii. Temps simple, temps composé

Le français ne considère comme des temps composés que les temps construits avec un participe passé et un auxiliaire. Sont ainsi exclues les locutions temporelles et les formes périphrastiques.

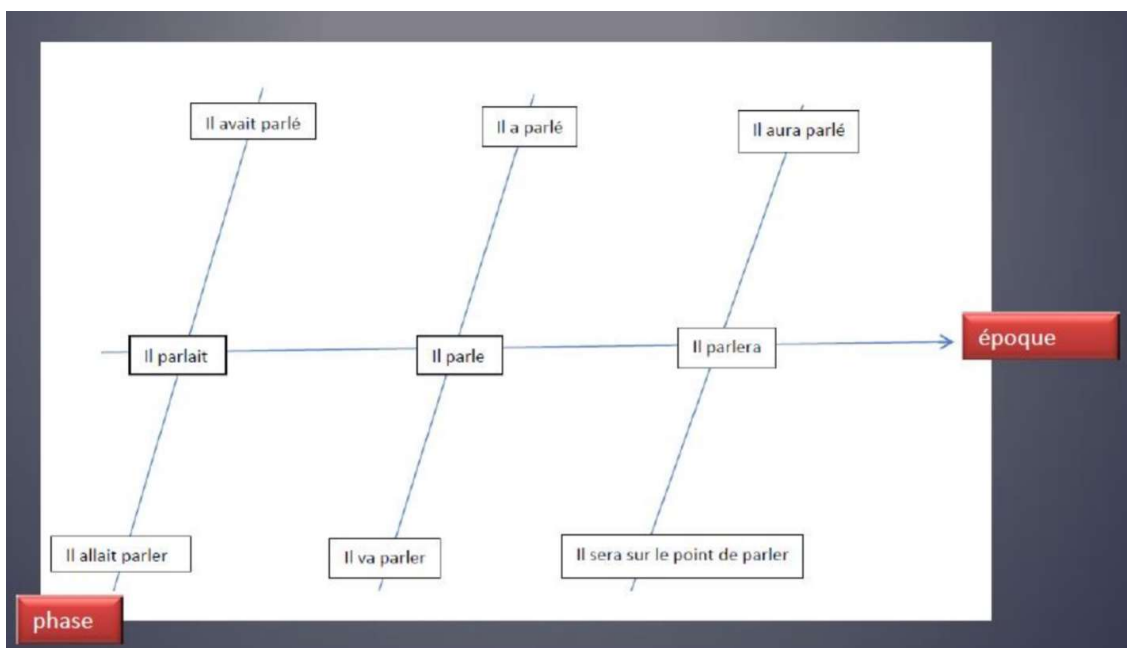


Figure 3 : double chronologie des temps d'après B. Combette (1975)¹

¹ BEY Claire *et alii*, *op. cit.* p. 14

Le schéma ci-avant, inspiré des travaux de B. Combette, explicite la temporalité des temps composés en distinguant les « époques » – passé, présent, futur – des « phases » de l'action, – antériorité, simultanéité et postériorité –. Le plus-que-parfait appartient donc au système du passé et représente une phase antérieure. De même, en ce qui concerne la phase, pour le passé composé et le futur antérieur.

J'ai choisi de présenter les temps composés avant de traiter l'accord du participe. J'ai proposé une définition d'un temps composé schématisée sous forme d'addition : « *auxiliaire être ou avoir conjugué à un temps simple + participe passé* ». Nous avons ensuite trouvé les correspondances entre temps simples et temps composés, sous forme de tableau.

| Temps de l'auxiliaire | Temps composé |
|------------------------------|----------------------|
| Imparfait | Plus-que-parfait |
| Passé simple | Passé antérieur |
| Présent | Passé composé |
| Futur | Futur antérieur |

Il est vrai que la terminologie scolaire des temps n'est pas unifiée, certains grammairiens ou didacticiens proposant des alignements, ou des terminologies qui feraient davantage système. Cependant, cette terminologie traditionnelle fonctionne seulement si elle est comprise. Ainsi, nous pouvons expliquer grâce aux lignes temporelles présentées ci-dessus (figure 3) ce qu'est par exemple un temps « antérieur ». Le terme « passé composé » montre quant à lui toute l'ambiguïté de ce temps, appartenant au système du présent et pourtant de plus en plus utilisé pour parler d'un passé même lointain. C'est en voyant des élèves de troisième demander ce qu'était le futur antérieur que j'ai jugé important de présenter l'ensemble des temps de l'indicatif et de ne pas me cantonner aux temps prévus au programme. Le passé antérieur et le futur antérieur ne constituent pas une charge supplémentaire si on les considère simplement comme les pendants composés du futur et du passé simple.

iv. Objectif de la progression

Voix active et passive, voix pronominale et impersonnelle, transitivité et intransitivité... autant de notions qui seront étudiées plus tard dans la scolarité et qui permettent une approche générale du verbe. Mais sans attendre, les élèves ont besoin de comprendre ce qu'est un temps et un mode, une marque de temps et une marque de personne pour pouvoir aborder la morphologie en elle-même, si du moins nous cherchons à développer une réflexion sur le système verbal.

Progressivement au cours de l'année, j'ai acquis la conviction qu'il fallait en priorité parler de grammaire avant de parler de conjugaison. Montrer les régularités d'un temps et faire réfléchir les élèves sur sa construction facilite l'apprentissage de l'ensemble des temps. La terminologie de marque de temps et de personne semble essentielle pour la compréhension du système verbal. Elle est plus importante que la mémorisation de formes particulières, bien que les programmes utilisent encore le terme « mémoriser ». Certains élèves enregistrent les formes par imprégnation, grâce à leur mémoire visuelle ou auditive : le décorticage des temps sera pour eux un plaisir intellectuel plus qu'une nécessité d'apprentissage. Pour d'autres, les formes verbales sont compliquées à retenir et le fait de passer par des exercices variés, des méthodes déductives et inductives ne peut que favoriser l'apprentissage. Ainsi, je ne pense pas qu'il faille bannir les tableaux de conjugaison, qui restent clairs et simples d'accès. Les approches doivent au contraire se multiplier pour éveiller l'intérêt des élèves et s'adapter à tous.

La logique de cycle prend son sens pour la morphologie verbale : apprendre ou réviser un verbe peut se faire de manière variée, ce qui donne la possibilité de toucher plus d'élèves. Cependant il est nécessaire de réviser l'ensemble du programme au cours de la dernière année du cycle, la sixième dans notre cas. Cette année s'apparente à un véritable parcours du combattant car les élèves arrivent avec des connaissances très hétérogènes. Nous devons alors condenser trois années en une dès lors qu'il n'existe pas de réelle continuité du cycle 3.

Quant à la progression, il me semble alors important de travailler en spirale, c'est-à-dire de manière non linéaire, les apprentissages s'ajoutant et se recoupant au cours de l'année, et au cours de la scolarité. Pour ce faire, nous commencerions l'année en travaillant sur les trois temps simples les plus employés, soit le présent, l'imparfait puis le futur. Ensuite, nous étudierions le système des temps composés ainsi que l'accord du participe passé.

Simultanément, nous aborderions le passé composé, le plus-que-parfait et plus rapidement le passé antérieur et le futur antérieur. L'impératif présent donnerait l'occasion de parler des modes et il faudrait revenir sur le présent pour travailler ce mode. Le conditionnel serait analysé en fin d'année, car il est nécessaire de connaître préalablement le futur et l'imparfait, qui pourrait ainsi être revus.

Au total, l'objectif de la progression est donc de mettre en œuvre une approche totalisante et précise à la fois.

c. Activités sur la conjugaison

i. Révisions en classe inversée

En début d'année, j'ai commencé par mener un programme de révision de conjugaison classique et systématique qui me semblait rassurant pour les élèves. Ces derniers ont en principe déjà étudié la plupart des temps de l'indicatif. Pour les temps les plus simples, je leur demandais de lire la leçon dans leur manuel¹. Ils devaient parfois réaliser quelques exercices d'application, extraits de ce même manuel. Chaque semaine, ils étaient évalués sur deux verbes à conjuguer. Je donnais à l'avance la liste des verbes à connaître, et pour certains temps, je coupais la liste en deux. Cela correspond peu ou prou au fonctionnement d'une classe inversée.

Voici la progression que j'ai suivie, avec les verbes donnés à conjuguer :

- Présent d'*être* et *avoir*
- Présent des 1^e et 2^e groupes → *jouer* et *bondir* au présent
- Présent de verbes du 3^e groupe² → *aller* et *venir* au présent
- Imparfait → *finir* et *faire* à l'imparfait
- Futur du 1^e et 2^e groupes → dictée préparée
- Futur des verbes du 3^e groupe
- Contrôle de conjugaison : le présent, l'imparfait et le futur.

¹ BELTRANDO Béatrice (dir.), *Français 6e*, coll. COLIBRIS, Paris, Hatier, 2016

² Par 3^e groupe, j'entends les verbes définis dans les programmes : « faire, aller, dire, venir, pouvoir, voir, vouloir, prendre ».

Cet entraînement régulier composé de deux verbes à conjuguer par semaine repose sur l'idée que la conjugaison est un peu comme le piano : il faut faire ses gammes pour gagner en agilité. Je renvoyais les élèves au *Bescherelle*¹, afin de leur apprendre à utiliser cet outil semblable, pour filer la métaphore, à de longs arpèges.

Cependant, d'une part, la comparaison avec l'apprentissage du solfège est trompeuse car la grille de conjugaison fait perdre à l'élève son naturel : il est amené à faire des fautes en appliquant docilement une règle, sans relier l'exercice à son propre usage de la langue, en écrivant par exemple « j'alle » pour « je vais ». La conjugaison apparaît alors comme une science inexacte : il y a des règles morphologiques mais on ne peut pas toujours les appliquer, et l'élève doit faire appel au sens malgré tout. Et ce, d'autant plus si l'on se contente de la leçon restreinte qu'offre le manuel².

D'autre part, si la conjugaison comme gammes de piano n'est pas à bannir (car elle fixe les formes et crée certains réflexes), sa systématisation n'est pas réalisable dans le faible volume horaire d'enseignement dédié à l'étude de la langue au cours de la scolarité. Les élèves les moins à l'aise avec la langue ont en effet besoin d'une explicitation des analogies entre verbes pour organiser leurs connaissances. Ceci explique l'échec relatif que j'ai observé en demandant à ma classe de conjuguer un verbe différent du modèle de la leçon.

L'enseignement des régularités, lorsqu'il est limité dans sa portée et dans le temps, a donc tendance à perdre les élèves. Mais c'est à ce moment des apprentissages précisément que ces derniers peuvent tirer parti d'une analyse réflexive de la langue telle qu'ils l'emploient. Cela ne peut pas se faire en classe inversée et il faut recourir à des « chantiers orthographiques ». Tous les élèves prennent alors conscience de la complexité grammaticale, ce qui les conduit spontanément à renforcer leur vigilance.

C'est pour ces raisons que j'ai jugé nécessaire de reprendre en milieu d'année les trois temps déjà étudiés en classe inversée.

¹ BESCHERELLE : *La Conjugaison pour tous*, Hatier, 2019

² Cf. Annexe 2

ii. Défis conjugaison et enseignement réflexif des temps simples

En groupe de soutien, nous avons organisé plusieurs « défis conjugaison ». Sur une feuille A3, des groupes de trois ou quatre élèves conjuguèrent, le plus vite possible, huit verbes à un temps donné : présent, puis imparfait, puis futur. L'objectif était de revenir sur les bases, visiblement non-acquises. Les élèves se sont montrés très motivés par cette activité : à la différence des petites interrogations sur les temps en classe entière, ils devaient se concerter entre eux pour conjuguer le mieux possible, convaincre leurs camarades et travailler rapidement. Les groupes étaient en compétition les uns avec les autres. Les gagnants (les premiers à avoir conjugué l'ensemble des verbes correctement) allaient aider les autres groupes. Ils expliquaient alors la conjugaison avec leurs propres mots. Dans un second temps, nous élaborions ensemble les règles de conjugaison correspondantes. Ce sont les élèves qui triaient les verbes et élaboraient des justifications. La séance se terminait par une dictée d'application ou une courte rédaction au temps donné.

En classe entière, nous pouvons envisager de travailler sur les temps simples de façon inductive. Au lieu de la conjugaison des verbes, nous commencerions par une observation des paradigmes. Les élèves devraient alors élaborer le processus d'engendrement du temps.

Le présent

Dans la cadre des groupes de soutien, nous avons abouti à ce tableau pour le présent, inspiré par l'analyse figurant dans la *GMF* :

Tableau 3 : désinences du présent de l'indicatif

| Type de verbe | Désinences |
|---|--------------------------|
| Radical en -e : verbes du 1 ^e groupe + cueillir, offrir, couvrir, ouvrir, souffrir, tressaillir | -e/es/e -ons/ez/ent |
| Être, avoir, dire, faire, aller | irréguliers, à connaître |
| Autres verbes | -s/s/t ou x/x/t* |
| Verbes dont le radical finit par <i>d</i> | -ds/ds/d -ons/ez/ent |

* *x* est la variante positionnelle de *s*

Cette approche des désinences facilite la mémorisation. Les élèves ont souvent déjà observé en primaire que certains verbes du 3^e groupe se conjuguent comme des verbes du 1^e groupe. Nous nous rendons compte que le 2^e groupe n'existe que par son changement régulier de radical sigmatique. Nous arrivons à un classement des verbes beaucoup plus efficace, fonction du radical, en *-e* ou non.

Certains exercices permettent de travailler les différentes bases, notamment quand la différence est phonique. Les élèves sont invités à s'appuyer sur ce qu'ils disent au quotidien, les règles de conjugaison ne devant pas suppléer les connaissances linguistiques de locuteurs dont le français est la langue maternelle. En cela, l'approche est plus lacunaire qu'elle ne le serait en cours de FLE¹.

L'imparfait

Nous remarquons que tous les verbes se conjuguent à l'imparfait sur une seule base, qui est « la base de la première personne du pluriel du présent [...] sauf pour le verbe *être*² ». Cette observation permet aux élèves de ne pas confondre conditionnel présent et imparfait. Lorsque nous nous demandons si « il ferait » est un imparfait, nous constatons que *faire* donne au présent « nous faisons » : l'imparfait de *faire* ne peut donc pas être « il ferait ».

Les désinences de l'imparfait se divisent en deux éléments clairs : les marques temporelles *ai/i* et les marques de personne dans leur forme la plus usuelle. La principale difficulté de l'imparfait réside dans l'homophonie des trois premières personnes. Ce temps est propice aux exercices sur l'accord du verbe avec son sujet. Comme il s'agit d'un des temps les plus réguliers, il serait intéressant de commencer par celui-ci pour aborder les notions de marque de personne et de temps.

Le processus d'engendrement de l'imparfait peut se schématiser comme suit.

¹ Cf. *supra* 2. b. i.

² *GMF*, p. 443

Tableau 4 : règle d'engendrement de l'imparfait

| | | | |
|--------|--|------------|------------|
| Je, tu | Base = base de P4 au présent Ex. : voulons - ons = voul- | AI | S |
| Il | | | T |
| Ils | | ENT | |
| Nous | | I | ONS |
| Vous | | | EZ |

Ne pas respecter l'ordre habituel des pronoms personnels sujets amène les élèves à bien rapprocher la troisième personne du pluriel avec la troisième personne du singulier et à voir les deux premières personnes du pluriel comme des points de vigilance. Le tableau contribue à restructurer les connaissances des élèves. Avec le modèle simple de l'imparfait, ils peuvent analyser les autres temps par analogie.

Un exercice de tri de formes verbales, mêlant des imparfaits à des présents de verbe en *-ayer*, à des conditionnels présents, à des présents aux deuxième et troisième personnes du pluriel et à des passés simples à la première personne du singulier, permet de vérifier la bonne compréhension de la morphologie de l'imparfait. J'ai utilisé un exercice de ce type dans le manuel¹ ; les fautes des élèves ont effectivement éveillé leur attention sur un temps qu'ils estiment simple.

Le futur

De la même façon, nous pouvons réaliser un chantier sur le futur. La règle traditionnelle d'engendrement du futur, à savoir « prendre l'infinitif puis ajouter les terminaisons sauf exceptions », reste efficace et suffisante pour les élèves en difficulté. L'observation des formes doit permettre de distinguer les marques de personne des marques temporelles. Nous sommes amenés à nous interroger sur le statut du *a* au singulier : il est possible d'envisager la marque temporelle du futur comme un *r* parfois prolongé d'une voyelle (*a* ou *o*). En outre, le futur a une base propre pour certains verbes comme *aller* ou *venir*, base utile à la formation du conditionnel.

¹ Cf. annexe 3

Cette séance n'a pas pu être menée en classe en raison des mesures de confinement. A défaut, j'ai proposé à mes élèves une activité sur le futur inspirée du livre d'Antoine Fetet¹. Ils devaient rédiger dix commandements sur les règles de la maison ou de l'école, au futur, en variant les personnes. L'activité mêlait ainsi invention et conjugaison, et incitait les élèves à employer le futur sous une forme amusante.

iii. Chantier d'orthographe sur le passé simple

L'activité présentée ici s'inspire des travaux de Danièle Cogis². Les propositions de cette dernière s'adressent à des élèves de fin de primaire. Nous avons donc adapté le « chantier d'orthographe » sur le passé simple à un niveau sixième. En introduction au cours sur le passé simple, les élèves ont reçu une enveloppe contenant seize étiquettes : des verbes au passé simple, tous à la troisième personne du singulier. J'ai alors invité les élèves à lire puis à trier les verbes sans leur préciser les catégories à utiliser.

Il est frappant de voir que les élèves les plus scolaires ont eu spontanément recours au classement habituel, en commençant par trier les verbes en fonction des trois groupes traditionnels. Ils ont pu observer que ce tri, extérieur aux mots présents, ne présentait pas un grand intérêt. Parmi les choix remarquables, d'autres ont trié les verbes en fonction du nombre de syllabes, dégageant ainsi une opposition entre passés forts et passés faibles caractéristique de l'ancien français !

Les élèves ont présenté leurs propositions devant la classe. Ils ont pu discuter entre eux, la séance étant menée en demi-groupe. Ils ont finalement tous adopté un classement en fonction de la terminaison.

¹ *Op. cit.*

² COGIS Danièle, *op. cit.*

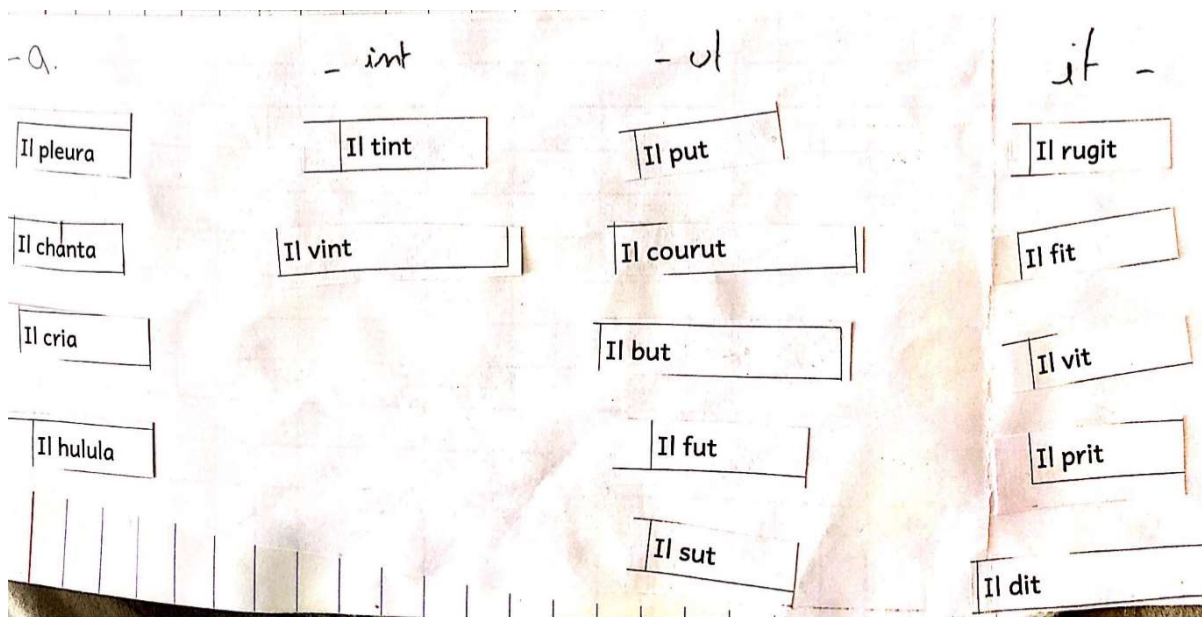


Figure 4: réalisation d'un élève, tri de verbes lors du chantier sur le passé simple.

Nous avons ensuite écrit le paradigme d'un verbe de chaque catégorie, aidé des tableaux de conjugaison du manuel des élèves. Nous avons noté le radical en bleu, la voyelle thématique en vert et la marque de personne en rouge. Ils ont alors observé les quatre paradigmes et ont dû émettre des remarques. Nous avons mis en évidence la première personne des verbes en *a*, l'absence de *t* à la troisième personne des verbes en *a* et la similitude des verbes en *i*, *u* et *in*.

Les élèves ont finalement copié la leçon, succincte et organisée ainsi :

1. Les verbes en *-er*, voyelle thématique A
2. Les verbes du 2^e groupe et certains du 3^e groupe : voyelle thématique I
3. Certains verbes du 3^e groupe, voyelle thématique U
4. *Venir, tenir* et leurs composés, voyelle thématique IN

Lors d'une nouvelle séance, les élèves ont construit un arbre à choix pour conjuguer les verbes au passé simple, comme un petit programme qui clarifie les questions à se poser pour trouver la voyelle thématique.

Le caractère manuel de l'activité a beaucoup plu aux élèves et a permis de mieux retenir les catégories, puisqu'ils les ont trouvées par eux-mêmes. Cependant le choix entre *u* et *i* reste arbitraire. Les élèves doivent s'imprégner des formes correspondantes par la lecture.

Au total, la leçon sur le passé simple vise en particulier à empêcher les barbarismes : retenir que les verbes en *-er* ont une première personne en *ai*, que la troisième personne ne prend pas de *t*, mais aussi éviter les formes en *a* de verbes du 2^e ou 3^e groupe (ou plus précisément, des verbes qui n'ont pas un infinitif en *-er*), comme le fameux « il disa », ou encore « il moura » rencontrés en rédaction (copie de Curtis).

Nous avons remarqué au fur et à mesure de l'année l'importance de faire réfléchir sur la conjugaison et pas uniquement de la faire mémoriser. De fait, des règles d'engendrement schématisées permettent de clarifier les tableaux de conjugaison. La conjugaison gagne alors en rigueur et donc en crédit auprès des élèves. Il importe aussi de s'emparer du sujet pour solliciter l'esprit logique des élèves. Les activités que nous avons proposées devraient aider les élèves non seulement pour l'expression française mais également en langues étrangères et anciennes.

Pourtant, un élève performant en conjugaison ne saura pas nécessairement conjuguer un verbe en contexte. Les phénomènes d'accord dépassent le domaine morphologique pur et la morphologie semble plutôt tournée vers le savoir abstrait et le plaisir intellectuel. Revenons donc à des considérations plus pratiques : comment bien orthographier le verbe dans le discours ?

3. Le verbe en contexte

Identification et morphologie ne permettent pas d'orthographier le verbe correctement si l'on oublie l'accord sujet-verbe, moins évident qu'il n'y paraît. En effet, de très nombreuses formes sont homophones dans la conjugaison française. Par exemple, le paradigme de *donner* au présent de l'indicatif comporte six formes, correspondant aux six personnes, deux formes sont homographes, quatre formes sont homophones : [dɔn(ə)]. C'est le cas de nombreux verbes, en particulier ceux du premier groupe, soit les verbes les plus employés par les élèves en rédaction après *être* et *avoir*.

Concernant le verbe en contexte, on a notamment la question du « on », celle des sujets complexes et non exprimés, celle de l'accord du participe ou encore le problème de l'inversion peu traitée dans les manuels en dehors de la phrase interrogative directe. La relation sujet-verbe apparaît comme un véritable piège pour les élèves et il faut avant tout éveiller la vigilance orthographique sur ce point.

a. Que faut-il savoir ?

i. Connaissances procédurales et déclaratives

Pour accorder correctement le verbe en contexte, l'élève doit mettre en œuvre un certain nombre de connaissances déclaratives et procédurales. Isabelle Gauvin et Marie-Claude Boivin¹ ont réalisé un tableau synthétique de ces connaissances. Ils reprennent la terminologie de Roy et Biron² de « donneur » et « receveur », étudiée surtout au Canada et qui a fait ses preuves. Selon cette terminologie, le verbe, l'attribut et le participe sont des receveurs, le sujet et l'objet des donneurs. La reconnaissance des donneurs passe par leur pronominalisation, en pronom personnel sujet ; « je, tu, il... » ou en pronom personnel complément ; « le, la, les, l' ».

¹ GAUVIN Isabelle, BOIVIN Marie-Claude, « Transposition didactique interne et aspects clés de l'apprentissage de l'accord du verbe en français », p. 146-166, in REVUE CANADIENNE DE LINGUISTIQUE n°15, 2012

² ROY Gérard-Raymond, BIRON Hélène, *S'approprier l'orthographe grammaticale par l'approche donneur/receveur*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 1991

En sixième, les élèves savent pour la très grande majorité que le verbe s'accorde avec son sujet. Le redire n'est pas superflu mais une leçon n'apporterait pas grand-chose. En contexte, l'accord correct du verbe repose sur trois prérequis : l'identification du verbe (notre première partie), l'identification du sujet et la morphologie verbale (notre deuxième partie).

Tableau 5: Objets de savoir et connaissances impliquées dans l'accord du verbe

| | | Connaissances déclaratives | | |
|--|---|---|--|--|
| Règle d'accord | Le verbe est un receveur d'accord. Le sujet (plus précisément le noyau du GN sujet) est un donneur d'accord. Le sujet donne sa personne et son nombre au verbe (V). | | | |
| | Connaissances procédurales décisives | Connaissances procédurales non décisives | Connaissances déclaratives | |
| Identification du verbe | Il est possible d'ajouter de <i>ne...pas</i> autour du V Le V se conjugue ⁴ : remplacement du mode, du temps, de la personne ou du nombre | Le V ne s'efface pas Le V ne se déplace pas | Le V reçoit l'accord du sujet Le V est formé d'un radical et d'une terminaison Le V peut avoir une forme composée de l'auxiliaire et du participe passé Le V est transitif, intransitif ou attributif Certains V ont une construction pronominale ou impersonnelle Les V possèdent diverses valeurs sémantiques | |
| Identification du sujet | Ajout de <i>c'est... qui</i> autour du sujet Remplacement du sujet par pronom personnel | Le sujet ne s'efface pas Le sujet ne se déplace pas | Le sujet est un GN (et ses équivalents/substitués) Le sujet régit l'accord du V | |
| Transfert les traits morphologiques de personne et de nombre du sujet au V | | Connaissances déclaratives Le V, au mode et au temps X, à la personne et au nombre Y, prend la terminaison Z | | |

ii. Difficulté à utiliser les procédures morphosyntaxiques

Une leçon sur la finale « é/er » m'a aidée à comprendre les difficultés que pouvaient rencontrer certains élèves, et pas nécessairement les moins performants. Au niveau cérébral, les enfants sont plus ou moins avancés, ils sont au début du raisonnement vers l'abstraction.

La question du « é/er » peut être facilement tranchée par la transposition avec un verbe en *-dre* comme *mordre* ou *prendre*. Cependant, cette transposition est difficile pour les élèves car elle demande une forme d'abstraction : la phrase ne supporte la transposition que si on la considère comme une entité morpho-syntaxique et non comme un élément sémantique. Ainsi, de nombreux élèves ne parviennent pas à choisir entre *mordu* et *mordre* car le sens de la phrase bloque la transposition. C'est ce qu'explique C. Vargas :

Concernant l'opérationnalité auprès des élèves, notons que si le linguiste structuraliste peut se placer délibérément du point de vue morpho-syntaxique pour manipuler des formes, en se donnant les critères de

grammaticalité et/ou d'acceptabilité comme outils de validation de ses opérations, l'élève de l'école élémentaire, lui, manipule des formes en se plaçant du point de vue de son rapport sémantique à la langue et au langage, les critères de grammaticalité ou d'acceptabilité ne présentant qu'un degré second de pertinence.¹

Certains élèves ont donc réussi à appliquer la règle immédiatement, et pour d'autre elle est restée très absconde. J'ai évalué les élèves sur une dictée justifiée. Pour les quatre choix « é/er », les élèves devaient expliquer avec leurs propres mots la technique utilisée. Un quart des élèves n'a eu besoin que d'une leçon brève (la technique) et d'un exercice d'application pour maîtriser ce point, y compris des élèves n'ayant pas de facilités en orthographe. Un autre quart n'est pas parvenu à reproduire la procédure expliquée. Ces élèves auraient eu besoin de plus de temps pour comprendre le fonctionnement, sûrement plus de manipulations. C'est en effet la réaction de deux élèves en soutien, alors que je revenais sur la leçon avant l'évaluation, qui m'a indiqué le point de difficulté. Rakshana et Tessa m'ont dit que l'on ne pouvait ni dire « j'ai mordu mes chaussettes », ni « j'ai mordre mes chaussettes » pour la phrase « J'ai rangé mes chaussettes ». Oui, ça ne fait pas sens ! Mais une simple explication et la manipulation de quelques exemples leur a permis de bien réussir le test, là où des élèves qui ne sont pas en soutien ont échoué, faute d'explications complémentaires. Nous voyons là l'importance de la discussion sur l'orthographe : la réussite ou l'échec d'un élève dépendant aussi de notre capacité en tant que professeur à comprendre les choses selon leur point de vue.

iii. Connaissances stratégiques

En situation d'écriture, les élèves doivent d'autre part développer des « connaissances stratégiques² ». Antoine Fetet définit ainsi ces connaissances :

Ce sont des routines qui permettent d'activer la vigilance orthographique dans les « zones à risque », de déclencher des alertes qui permettent de suspendre l'écriture (ou de focaliser l'attention en phase de révision) afin de procéder aux vérifications qui s'imposent.³

¹ VARGAS Claude, *op. cit.*

² FETET Antoine, *op. cit.*, p. 10

³ *Ibid.*

Les exercices de grammaire sur des points précis doivent aider les élèves à hiérarchiser les difficultés, et à identifier les cas problématiques. C'est pourquoi nous nous attachons à créer des situations particulières qui interrogent les élèves de façon évidente, puis de moins en moins évidente, au fur et à mesure que leur acuité orthographique s'améliore.

b. Prérequis : identification du sujet.

i. Eveiller la vigilance orthographique des élèves

Certains accords peuvent se montrer difficiles en raison de la nature ou de la syntaxe du sujet. Nous avons tenté d'élaborer une liste des points de vigilance, et pour chacun, de proposer un traitement de la question judicieux pour développer les « connaissances stratégiques » des élèves.

Il apparaît important de travailler spécifiquement sur ces points, car les élèves ont tendance à avoir une fausse représentation du verbe ; selon laquelle il serait toujours précédé de son sujet.

ii. Place du sujet

Inversion sujet-verbe

L'inversion sujet-verbe est bien plus fréquente qu'on l'imagine. On enseigne généralement que l'on doit postposer le sujet dans le cadre de l'interrogation. On retrouve l'inversion dans les incises de parole, du type « dit-il » ou encore dans des tournures d'un registre de langue soutenu. Mais l'inversion sujet-verbe doit être remarquée par les élèves, ils doivent rencontrer et expliquer en classe ce procédé d'un point de vue sémantique et discursif. « On retient une étude de l'inversion à partir des commentaires de texte¹ » (p.158). Ainsi, l'étude de l'inversion sujet-verbe peut amener à une réflexion sur le thème et le propos/rhème. Cela permet d'éveiller la vigilance orthographique des élèves, et de travailler leur style en production. La poésie se prête particulièrement à ces remarques, car le langage poétique utilise

¹ « Au commencement se trouve parfois le verbe... L'inversion du sujet nominal et du verbe en français » (pp. 133-160) in *Le verbe en friche : approches linguistiques et didactiques* op. cit.

largement ce procédé rhétorique. Dans le poème de Bonnefoy « Vrai nom », que nous avons travaillé, on trouve par exemple le cas difficile : « le pays qu'illumine l'orage ¹ » qui mêle inversion sujet-verbe et reprise pronominale.

Le sujet est séparé du verbe par un pronom, par la négation

Cette situation doit éveiller la vigilance de l'élève car ils ont tendance à accorder le verbe avec la personne du pronom complément et non celle du sujet. Pour cela, nous envisageons une dictée différenciée. La classe est divisée en trois groupes (les groupes ont été formés précédemment) ; un groupe d'avancés, un groupe de moyens et un groupe de soutien (anciens allophones, dyslexiques, dysorthographiques et allophones). Le premier groupe doit écrire l'ensemble des phrases, le deuxième doit remplir les blancs et le troisième doit choisir entre plusieurs mots. Ces phrases sont du type « Je lui disais des bêtises ». Pour le second groupe, nous distribuons une feuille avec les pronoms compléments écrits sur la feuille, donc pour cet exemple : « ___ lui _____ des bêtises », ainsi il est poussé à voir la continuité entre le sujet et le verbe. Le dernier groupe doit choisir entre « disait » et disais ». Nous invitons tous les élèves à souligner le sujet pour la première phrase. Les phrases suivantes suivent le même modèle :

Il te **demande**/demandes de venir.

Vous lui **donnez**/donnait la main avant de traverser.

Il vous suppliez/**suppliait** de ne pas partir.

Marie ne vous **connaissait**/connaissez pas.

Tu la dérange/**déranges**.

Vous ne viendrais/viendrait/**viendrez** pas.

La bonne réponse est en gras. L'élève se rend compte que l'accord n'est pas un accord de proximité.

¹ BONNEFOY Yves, « Du mouvement et de l'immobilité de Douve » in *Poèmes*, Gallimard, Paris, 1998

iii. Personne associée au sujet

Groupe nominal complexe

En classe de sixième, on étudie normalement le groupe nominal complexe. Nous avons fait une leçon dessus. Le groupe nominal peut être étoffé d'adjectifs mais cela ne pose pas de problèmes particuliers. Les compléments du nom sont en revanche des obstacles dans la continuité sujet-verbe, au même titre que les pronoms relatifs. Les déterminants complexes et pronoms indéfinis sont aussi sources d'erreurs. Mais, dans la majorité des cas, la pronominalisation, par une dislocation à gauche par exemple, permet de lever l'ambiguïté. Nous avons donc travaillé en cours de soutien sur un certain nombre de cas problématiques. Afin de partir de la production des élèves, j'ai dicté ces phrases :

Le mur de briques tombe en ruine.

La plupart des enfants n'aime pas les épinards.

La fille aux grandes tresses crie.

L'homme que je te montrais partait.

Nous avons choisi des verbes homophones, l'oral ne permet pas de trancher. Les élèves sont donc amenés à trouver par quel pronom nous pouvons remplacer le sujet, ou à réduire le groupe nominal aux seuls éléments non supprimables. Ces deux opérations, ou connaissances procédurales, doivent être connues et maîtrisées. Nous avons donc discuté de chaque phrase afin de justifier l'accord du verbe.

Ensuite, les élèves ont été invités à écrire des règles d'accord. Ils ont proposé : « Le verbe ne s'accorde ni avec le complément du nom ni avec les mots d'une proposition relative », « Le verbe s'accorde avec le noyau du GN » ou encore « On accorde le verbe avec le déterminant du groupe nominal ». Ces phrases, plus ou moins justes, ont permis de conceptualiser le travail effectué. Sur ce point, il ne semble pas nécessaire de noter une leçon, une pratique raisonnée est préférable puisqu'il s'agit de connaissances procédurales et non déclaratives.

Un exercice similaire a permis de travailler sur les sujets complexes pluriels, du type « la voisine et moi », ou encore « le chat et la souris ». Il faut donc systématiser lors des corrections de dictées, des dictées en classe ou des rédactions la pronominalisation du sujet.

On

Le pronom *on* pose souvent problème, moins pour la question d'homophonie avec le verbe *avoir* au présent de l'indicatif, troisième personne du pluriel, que pour son sens et sa syntaxe. En effet, ce pronom a un genre grammatical singulier, alors qu'il a souvent un sens pluriel, équivalent de *nous*. L'idée est alors de travailler sur la sémiotique de *on*, en présentant par exemple différentes occurrences. L'étymologie du mot explique beaucoup de choses, mais il faut bien insister sur le fait que le verbe s'accorde grammaticalement et non en fonction du référent. Dans « on mange », plusieurs personnes mangent, et pourtant le verbe est au singulier. Une séance pourrait être organisée. Nous avons mené une discussion sur ce point en soutien, à la suite de laquelle nous avons procédé à une dictée-débat (par groupe de deux, les élèves produisent un seul texte, ils doivent justifier leur raisonnement pour convaincre leur binôme).

Pronom relatif

En sixième, la relative est envisagée essentiellement comme composant possible du groupe nominal. Pour une question de correction de l'expression, j'ai proposé un court exercice en soutien, après avoir repris un élève. Je les ai invités à compléter ces phrases clivées :

C'est moi qui...

C'est toi qui...

C'est lui qui...

Chaque élève a proposé une phrase et nous avons écouté et corrigé toutes les propositions. Ils ont ainsi pu s'apercevoir, sans travailler la terminologie de la phrase clivée, que le verbe s'accordait avec la personne reprise par le relatif.

Sujet non exprimé

A l'impératif, le sujet est rarement exprimé, mais cela ne pose pas de problèmes majeurs aux élèves. Cette spécificité est vue lors du cours sur la morphologie de l'impératif. Mes élèves ont parfois ajouté des pronoms personnels devant les formes. Nous pouvons poser la question aux élèves de la raison de l'absence de pronoms.

c. Parler d'orthographe

i. Typologie des erreurs

Nous avons réalisé en classe une grille de correction des dictées et de relecture. Cette grille facilite notamment le travail du brouillon d'expression écrite : je corrige les textes et les annote avec les codes que nous avons définis ensemble. Pour réaliser cette grille, nous sommes partis de textes corrigés. Cette grille a été le fruit d'une discussion sur la gravité des erreurs. Cela permet aux élèves de comprendre les points sur lesquels il faut être attentif. Nous avons repris la classification de Nina Catach¹, en adaptant sa terminologie. Cette dernière distingue les erreurs sur un morphogramme, phonogramme, logogramme, idéogramme, les erreurs extragraphiques et calligraphiques. Une erreur logogrammique, par exemple, est une erreur sur un mot, nommée erreur d'orthographe. Nous avons compté huit types d'erreurs. Cette fiche aurait dû être réalisée dès la première expression écrite ou dictée, afin que les élèves s'emparent réellement du codage et que la relecture devienne automatique pour eux. Nous l'avons faite trop tard, mais les élèves les plus consciencieux l'ont utilisée lors des dictées à distance pour s'autoévaluer.

| Codage | Faute | Exemple | Points |
|--------|---|---|--------|
| P | ponctuation | Il existe plusieurs points le deuxième point est rouge | 0,25 |
| Ac | accent | capit, p ^o rtion | 0,25 |
| Maj | Majuscule en début de phrase, nom, prénom | Catach | 0,25 |
| Orth | Erreur sur 1 mot | gokun | 0,5 |
| Sen | Erreur phonétique | maison pas maison | 1 |
| V | Conjugaison/accord | Il ^s mang ^e | 1 |
| GN | accord du GN | la petite p ^o isson | 1 |
| X | coûle | je X p ^o is | 1 |

Figure 5 : typologie des fautes d'orthographe

¹ CATACH Nina, *L'Orthographe française*, 3^e éd., Armand Colin, 2005

Du point de vue des erreurs graphiques, le verbe peut être l'objet d'une erreur d'orthographe lorsqu'on ne connaît pas la base du verbe. Il est surtout l'objet d'erreurs morphogrammiques grammaticales, notées « V », erreurs sur la conjugaison ou l'accord du verbe.

ii. Typologie des élèves

Pour former des groupes, nous devons nous attacher à faire « non pas des groupes de niveau au sens d'une graduation des réussites mais plutôt des groupes de besoin au sens de groupes d'élèves utilisant des procédures similaires ou manquant de procédures similaires.¹ » Ma classe étant très hétérogène, il m'a semblé important de respecter la zone proximale de développement de chaque élève, et donc de leur proposer des tâches adaptées, notamment en dictée : dictée à choix multiples, dictée à trous ou dictée moins longues en fonction des élèves, comme nous avons pu le voir.

Dans ma classe j'ai pu reconstituer les trois groupes d'élèves à besoins différents que définit Thierry Geoffre². J'ai créé ces groupes à partir d'une expression écrite au passé. J'ai relevé l'ensemble des fautes sur les verbes, par élève, puis je les ai classées. J'ai observé que la majorité des fautes sur l'ensemble de la classe concernait l'accord sujet-verbe (26 fautes sur 22 copies). Venaient ensuite les fautes sur le passé simple (20 fautes) puis les erreurs sur l'accord du participe passé (10 erreurs).

Un groupe de sept élèves, le groupe participant au soutien, rassemble les élèves les plus en difficulté. Ils n'ont pas d'approche syntaxique de la langue ; le sens fait souvent obstacle. L'oral est parfois fautif et ils ne maîtrisent pas le système phonétique écrit. Ces élèves ont du mal à progresser, le cours de soutien permet de revenir aux bases manquantes mais leurs efforts ne portent pas de fruits rapidement.

Un groupe se détache par sa bonne maîtrise de l'orthographe grammaticale : ces élèves ne font presque pas d'erreurs d'accord, ce qui montre qu'ils ont une conception morphosyntaxique avancée de la phrase. Ces élèves connaissent les points de vigilance, ils savent éviter les

¹ GEOFFRE Thierry, « Profils d'acquisition de la morphographie au cycle 3. Vers une caractérisation des parcours des élèves ? », in *REPERES* n°49, 2014, [en ligne] URL : <http://journals.openedition.org/reperes/723>

² *Ibid.*

tournures problématiques et les remplacer par des formules synonymes. Ce sont ces élèves plus avancés qui se risquent pourtant le plus à inventer des passés simples étranges, par souci de littéarité. Il faut travailler l'autonomie de ce groupe : avec un matériel simple, comme le tableau des marques de personne à l'indicatif présenté ci-dessus, ils sont capables de corriger leurs travaux en relecture.

Un groupe intermédiaire se caractérise par des fautes variées, une réussite approximative : ils connaissent la plupart des procédés mais la mise en œuvre demeure fluctuante. Il faut créer pour eux des outils faciles d'utilisation pour la relecture, comme les tableaux d'engendrement des temps, la typologie des fautes ou une liste d'erreurs habituelles.

Grâce à ces groupes, que l'on peut transformer tout au long de l'année, la reprise d'une expression diffère en fonction des élèves. Je propose des consignes de relecture différentes. Pour le groupe de soutien, les élèves doivent se relire à l'oral pour vérifier la cohérence graphie-phonie et la construction des phrases. Les élèves du second groupe ont une relecture plutôt centrée sur les chaînes d'accord, je leur demande de matérialiser ces chaînes par des « balles d'accord » (D. Cogis), c'est-à-dire une notation graphique des accords. Le groupe le plus avancé a un objectif zéro faute grammaticale, cela signifie qu'ils ont une grille des fautes communes, et doivent mobiliser leurs efforts de relecture dans des directions très variées.

iii. Dictées et entretiens métagraphiques

Pendant la période de confinement, j'ai pu proposer aux élèves volontaires des dictées en téléconférence. Nous travaillions sur la poésie, les textes choisis sont deux poésies : « Sensation »¹ de Rimbaud et « Vrai nom »² de Bonnefoy. La structure grammaticale de la langue poétique est souvent plus complexe que la prose, c'est le cas de ces deux poèmes. Les élèves devaient être particulièrement attentifs aux structures syntaxiques, qui rendent difficile à comprendre des textes ayant un vocabulaire pourtant simple.

¹ RIMBAUD Arthur, *Œuvres complètes*, Pléiade, 1972

² BONNEFOY Yves, *op. cit.*

J'ai suivi la méthode Orthocol proposée dans l'article « Le raisonnement orthographique chez des élèves de troisième : analyse d'un corpus d'entretiens métagraphiques »¹.

Dans un premier temps, je dictais le texte. Ensuite, les élèves envoyaient leurs devoirs par courriel et nous corrigeons ensemble les fautes. Les élèves avaient sur leur écran les dictées de leurs camarades. Le fait d'être en petit groupe rend possible la négociation orthographique. Le professeur ne fait qu'orienter le dialogue, il distribue la parole et éveille la vigilance des élèves. Sous ce format-là, les élèves acceptaient de partager leur premier jet aux autres participants.

La première dictée a permis de travailler sur les formes homophones. Pour les verbes, cela concerne essentiellement les finales en /E/ comme le note très justement Catherine Brissaud et Danièle Cogis dans *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*. En effet, les finales verbales sont de moins en moins marquées, nous faisons de moins en moins la différence entre les finales en [e] ouvert et fermé. Nous avons travaillé sur le poème de Rimbaud « Sensation ». Le poème est écrit au futur. (Cf. annexe 4)

Concernant les erreurs d'orthographe lexicale, les élèves corrigent la majorité des mots seuls, en voyant l'orthographe proposée par leurs camarades. Ils ont souvent déjà vu les mots et l'observation du mot écrit par quelqu'un d'autre donne plus de recul, ils ne sont plus dans le cours de l'écriture. Ces dictées ont également été l'occasion de voir que certains élèves utilisaient le tableau des fautes présenté ultérieurement. Voici un exemple de discussion :

Enzo : J'ai écrit « nomerai » avec un *m* mais Abarna a raison, il y a deux *m*.

Moi : Pourquoi dis-tu cela ?

Enzo : C'est comme ça. C'est une erreur de mot.

Moi : Bien, tu peux écrire l'infinitif en bas de ta copie pour apprendre ce mot.

Pour l'orthographe grammaticale, j'invitais les élèves à débattre sur leurs propositions. Sur le poème « Vrai nom » (cf. annexe 5) de Bonnefoy, nous avons notamment discuté de la relative « que tu fus ». Deux élèves l'ont bien orthographiée et un troisième a proposé « que tu fut ». Tous ont reconnu le passé simple (étudié quelques mois plus tôt). Mais ils n'étaient pas d'accord sur l'identification du sujet.

¹ LE LEVIER Hélène, BRISSAUD Catherine et HUARD Céline, « Le raisonnement orthographique chez des élèves de troisième : analyse d'un corpus d'entretiens métagraphiques » pp.177-178 in *PRATIQUE*, 2018

Kadiatou : le sujet c'est « je », c'est pour ça qu'il y a un « s » à la fin.

Abarna : Non, ça c'est le sujet de « nommerai » mais pas de « fus ».

Enzo : Moi j'ai mis un « t » parce que le sujet c'est « le désert », enfin non c'est « le château ».

Professeur : Quelle question pose-t-on pour trouver le sujet ?

Kadiatou : On dit « Qui... ? ou qui est-ce qui ? Donc ici, qui fus ? Euh c'est le château qui fut, c'est le château que tu fus, donc le sujet c'est le château !

Professeur : Et quel serait le rôle de « tu » ?

Abarna : C'est un pronom personnel madame.

Ici le verbe *être* rend le débat plus compliqué car il introduit une forme d'équivalence sémantique entre le sujet et l'attribut du sujet. Comme nous l'avons vu, l'identification du sujet est encore compliquée pour des élèves de sixième, même avancés. Le travail des « zones à risque » doit se poursuivre tout au long du cycle 4. Ces entretiens métagraphiques se révèlent particulièrement intéressants ; les élèves retiennent très bien ce qu'ils ont pu expliquer à leurs camarades ou justifier et l'explication ne vient pas que du professeur, elle emprunte différents chemins de la pensée.

Les cours de soutien se prêtent particulièrement à ce genre d'entretiens métagraphiques. Dans la plupart des groupes nous avons mis en place une sorte de phrase dictée du jour¹ (donc une fois par semaine par groupe). A chaque fois, les élèves étaient invités à être vigilant sur un point précis. Je dicte la phrase, un élève la note au tableau, les autres dans leur cahier, puis l'élève au tableau explique ce qu'il a fait et ses camarades posent des questions. Parfois, j'inscrivais une phrase correcte au tableau et les élèves étaient invités à faire toutes les remarques et justifications nécessaires à l'orthographe de la phrase. L'objectif est de ritualiser et de banaliser les discussions entre élèves sur l'orthographe. Ils apprennent à parler d'orthographe, et ainsi à prendre des réflexes de vigilance.

En classe entière, j'ai fait plusieurs dictées justifiées sur des points précis. Il est demandé de justifier l'orthographe d'un ou plusieurs mots de la dictée. Ces questions de justification

¹ BRISSAUD Catherine, COGIS Danièle, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Paris, Hatier, 2011

orthographique aident le professeur dans la conception de ces cours et dans sa progression, comme le dit T. Geoffre :

En effet, les seules traces écrites [...] ne suffisent pas toujours à comprendre les choix orthographiques des élèves et identifier des régularités qui renvoient aux procédures mises en œuvre. Inciter les professeurs des écoles, dans le cadre de la formation initiale ou continue, à demander aux élèves de justifier régulièrement leurs choix orthographiques, pour accéder à leurs raisonnements et orienter les apprentissages prioritaires, nous paraît essentiel.¹

Ces réponses sont un matériau précieux pour estimer le niveau de compréhension morphosyntaxique de la langue. Pour ma classe, on retrouve, à quelques exceptions près, les groupes formés grâce à une expression écrite en début d'année.

¹ GEOFFRE Thierry, *op. cit.*

Conclusion

Nous avons montré par la variété des activités proposées l'importance de l'étude verbale. Chaque domaine peut être redécouvert et donne la possibilité d'une multitude d'approches, qui rompent avec la prétendue monotonie de la grammaire et de la conjugaison. Les élèves étudient plus facilement des notions qu'ils s'expliquent. Il a été particulièrement intéressant de voir à quel point la discussion écrite et orale sur la grammaire aidait à la compréhension. Les différentes façons d'aborder les questions grammaticales semblent se compléter plus que s'exclure : une activité de découverte aussi réfléchie soit-elle ne remplacera jamais un entraînement régulier. D'autre part, il existe déjà de nombreuses ressources pour l'apprentissage du verbe en primaire ; nous trouvons beaucoup moins de documents innovants pour le collège. La classe de sixième s'est révélée propice à notre réflexion : les élèves passent d'un esprit concret à un esprit abstrait, ils sont à un âge clé dans la conceptualisation, et les écarts se creusent. J'espère avoir réussi à intéresser mes élèves et mes lecteurs, et vous avoir convaincu de la nécessité de diversifier l'enseignement du verbe.

Ce mémoire a été pour moi l'occasion de réfléchir sur mes pratiques et de me rendre compte des difficultés d'enseignement et d'apprentissage concernant cette nature et fonction capitale en français. L'étude n'est certes pas complète, nous avons restreint son champ –infini– pour proposer des perspectives didactiques transposables dans les autres classes mais également dans d'autres domaines de la grammaire. Les recherches et la mise en place de séances déroutantes dans un premier temps m'ont permis de transformer mon enseignement au fur à mesure de l'année, d'oser des choses plus ambitieuses et de me montrer plus rigoureuse sur ces points.

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| Remerciements | 1 |
| Introduction | 3 |
| Contexte | 5 |
| 1. Reconnaître le verbe : identification | 6 |
| a. Que savent les élèves ? | 6 |
| b. Identifier le verbe conjugué | 8 |
| i. Le sens | 8 |
| ii. Les lunettes de la négation | 8 |
| iii. Changer de temps | 9 |
| iv. Approfondir : travailler sur des homophones | 10 |
| c. Verbe d'état/Verbe d'action | 10 |
| 2. Conjugaison | 14 |
| a. Qu'est-ce que la conjugaison ? | 14 |
| i. Ennui et punition : une tradition qui a la vie dure | 14 |
| ii. Objet de réflexion | 15 |
| iii. Un code écrit ? | 15 |
| b. Classification et progression | 16 |
| i. Pertinence des trois groupes | 16 |
| ii. Marques de temps et de personne | 19 |
| Création d'un tableau des marques de personne | 19 |
| Et pour les marques de temps ? | 20 |
| iii. Temps simple, temps composé | 20 |
| iv. Objectif de la progression | 22 |
| c. Activités sur la conjugaison | 23 |
| | 46 |

| | | |
|-------------|--|-----------|
| <i>i.</i> | Révisions en classe inversée _____ | 23 |
| <i>ii.</i> | Défis conjugaison et enseignement réflexif des temps simples _____ | 25 |
| | Le présent..... | 25 |
| | L'imparfait | 26 |
| | Le futur | 27 |
| <i>iii.</i> | Chantier d'orthographe sur le passé simple _____ | 28 |
| 3. | Le verbe en contexte _____ | 32 |
| <i>a.</i> | Que faut-il savoir ? _____ | 32 |
| <i>i.</i> | Connaissances procédurales et déclaratives _____ | 32 |
| <i>ii.</i> | Difficulté à utiliser les procédures morphosyntaxiques _____ | 33 |
| <i>iii.</i> | Connaissances stratégiques _____ | 34 |
| <i>b.</i> | Prérequis : identification du sujet. _____ | 35 |
| <i>i.</i> | Eveiller la vigilance orthographique des élèves _____ | 35 |
| <i>ii.</i> | Place du sujet _____ | 35 |
| | Inversion sujet-verbe..... | 35 |
| | Le sujet est séparé du verbe par un pronom, par la négation | 36 |
| <i>iii.</i> | Personne associée au sujet _____ | 37 |
| | Groupe nominal complexe | 37 |
| | <i>On</i> | 38 |
| | Pronom relatif | 38 |
| | Sujet non exprimé | 38 |
| <i>c.</i> | Parler d'orthographe _____ | 39 |
| <i>i.</i> | Typologie des erreurs _____ | 39 |
| <i>ii.</i> | Typologie des élèves _____ | 40 |
| <i>iii.</i> | Dictées et entretiens métagraphiques _____ | 41 |
| | Conclusion | 45 |
| | Table des illustrations | 49 |
| | Bibliographie | 50 |

| | |
|---|-----------|
| Annexes..... | 53 |
| Annexe 1 : emploi des verbes dans les rédactions des élèves de collèges | 53 |
| Annexe 2 : exemple de leçon du manuel : le présent | 54 |
| Annexe 3 : exercice d'identification de l'imparfait..... | 56 |
| Annexe 4 : dictée « Sensation » | 57 |
| Annexe 5 : dictée « Vrai nom » | 58 |

Table des illustrations

| | |
|--|----|
| FIGURE 1 : LES LUNETTES DE LA NEGATION | 9 |
| FIGURE 2: AFFICHAGE AU TABLEAU DE LA RELATION ATTRIBUTIVE | 11 |
| FIGURE 3 : DOUBLE CHRONOLOGIE DES TEMPS D'APRES B. COMBETTE (1975)..... | 20 |
| FIGURE 4: REALISATION D'UN ELEVE, TRI DE VERBES LORS DU CHANTIER SUR LE PASSE SIMPLE. | 29 |
| FIGURE 5 : TYPOLOGIE DES FAUTES D'ORTHOGRAPHE..... | 39 |
| | |
| TABLEAU 1 : QU'EST-CE QU'UN VERBE POUR UN ELEVE DE PRIMAIRE ?..... | 7 |
| TABLEAU 2 : LES MARQUES DE PERSONNE | 19 |
| TABLEAU 3 : DESINENCES DU PRESENT DE L'INDICATIF..... | 25 |
| TABLEAU 4 : REGLE D'ENGENDREMENT DE L'IMPARFAIT | 27 |
| TABLEAU 5: OBJETS DE SAVOIR ET CONNAISSANCES IMPLIQUEES DANS L'ACCORD DU VERBE | 33 |

Bibliographie

Ouvrages généraux

- BESCHERELLE : *La Conjugaison pour tous*, Hatier, 2019
- CATACH Nina, *L'Orthographe française*, 3^e éd., Armand Colin, 2005
- DIDIER Marcel, *Dictionnaire des fréquences*. Centre de Recherches pour un Trésor de la Langue Française (CNRS), Nancy, Paris. INALF, 1984
- RIEGEL Martin, PELLAT Jean-Christophe, RIOUL René, *Grammaire méthodique du français (GMF)*, PUF, 2009

Constat, analyse et perspectives didactiques

- BARTH Britt-Mari, *L'Apprentissage de l'abstraction*, Paris, Editions Retz, 1987
- BEY Claire, BOIDRON-JAMET Christine, GRASSIN Odile, MAISONNIER Sabine, *Enseigner la conjugaison : animation pédagogique*, 2013, [en ligne] URL : https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/tours_nord/enseignement_pedagogie/socle_commun/competences/Competence_1/enseigner-la-conjugaison-au-c2-et-au-c3.pdf
- BRISSAUD Catherine, « Travailler la morphologie écrite du verbe au collège », pp. 59-66 in *LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI* n° 139, 2002, [en ligne] URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2002-4-page-59.htm>
- COGIS Danièle, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris, Delagrave, 2005
- COUTE Bernard. « La conjugaison dans le premier cycle » p. 111-124, in *LANGUE FRANÇAISE* n°33, *Sur les exercices de grammaire*, 1977, [en ligne] URL : https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1977_num_33_1_5376
- GAUVIN Isabelle, BOIVIN Marie-Claude, « Transposition didactique interne et aspects clés de l'apprentissage de l'accord du verbe en français », p. 146-166, in *REVUE CANADIENNE DE LINGUISTIQUE* n°15, 2012, [en ligne] URL : <https://pdfs.semanticscholar.org/3b14/01b547fd5a95185ff80daedaeaf386e3073.pdf?ga=2.115180867.576254106.1581408349-1552308943.1581408349>
- GENOUVRIER Emile, PAYTARD Jean, *Linguistique et enseignement du français*, Paris, Larousse, 1970

GEOFFRE Thierry, « Profils d'acquisition de la morphographie au cycle 3. Vers une caractérisation des parcours des élèves ? », in *REPERES* n°49, 2014, [en ligne] URL : <http://journals.openedition.org/reperes/723>

ROUBAUD Marie-Noëlle, SAUTOT Jean-Pierre, *GRAMM-R. ETUDES DE LINGUISTIQUE FRANCAISE* n°20, *Le verbe en friche : approches linguistiques et didactiques*, 2014

ROY Gérard-Raymond, BIRON Hélène, *S'approprier l'orthographe grammaticale par l'approche donneur/receveur*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 1991

VARGAS Claude, « La création des savoirs à enseigner en grammaire : de la recombinaison à la reconfiguration » p. 35-57 in *LIDIL, Actes du colloque international de Marseille 4-6 juin 2003*, Aix-en-Provence, 2004, [en ligne] URL : <http://www2.lpl-aix.fr/~fulltext/2676.pdf>

Programmes, propositions institutionnelles.

Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018, Programme consolidé du Cycle 3, juillet 2018, EDUSCOL, [en ligne] URL : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf

« Gestion orthographique des marques de personne du verbe conjugué au sein de la phrase », fiche EDUSCOL, janvier 2017 [en ligne] URL : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Etude_de_la_langue/79/9/RA16_C2_3_F_RA_etude_langue_Verbe_marques_de_personne_708799.pdf

Propositions d'activités didactiques

BELTRANDO Béatrice (dir.), *Français 6^e*, coll. COLIBRIS, Paris, Hatier, 2016

BRISSAUD Catherine, COGIS Danièle, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Paris, Hatier, 2011

FETET Antoine, *Le Verbe au quotidien : cycle 3*, Dijon, CRDP de Bourgogne, 2007

LE LEVIER Hélène, BRISSAUD Catherine et HUARD Céline, « Le raisonnement orthographique chez des élèves de troisième : analyse d'un corpus d'entretiens métagraphiques » pp.177-178 in *PRATIQUE*, 2018 [En ligne] DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.4464>

Œuvres littéraires

ARAGON Louis, *Aurélien*, Gallimard, Paris, 1986

BONNEFOY Yves, « Du mouvement et de l'immobilité de Douve » in *Poèmes*, Gallimard, Paris, 1998

RIMBAUD Arthur, *Œuvres complètes*, Pléiade, 1972

Annexes

Annexe 1 : emploi des verbes dans les rédactions des élèves de collèges¹

Tableau 2 : **CORPUS DE RÉDACTIONS**^[3] : POURCENTAGES D'EMPLOIS DES DIFFÉRENTS MOTS VERBAUX^[4] EN FONCTION DU TYPE DE VERBE

| | Début 6 ^e | Fin 5 ^e | Fin 3 ^e |
|---|----------------------|--------------------|--------------------|
| <i>Être et avoir</i> | 20,7 | 24,3 | 21,7 |
| 11 verbes les plus fréquents ³ (hors <i>être et avoir</i>) | 25,2 | 24,2 | 20,9 |
| 1 ^{er} groupe | 42,5 | 38,7 | 42,8 |
| 2 ^e groupe | 1,3 | 1,4 | 1,9 |
| 3 ^e groupe | 10,3 | 11,4 | 12,7 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

¹ BRISSAUD Catherine, « Travailler la morphologie écrite du verbe au collège », pp. 59-66 in *LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI* n° 139, 2002, [en ligne] URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2002-4-page-59.htm>

Annexe 2 : exemple de leçon du manuel¹ : le présent

1. Comment conjuguer le présent de l'indicatif des verbes du 1^{er} groupe (verbes en -er) ?

| personne | radical | terminaison |
|----------------|---------|-------------|
| je | chant | e |
| tu | chant | es |
| il / elle / on | chant | e |
| nous | chant | ons |
| vous | chant | ez |
| ils / elles | chant | ent |

Aujourd'hui, je chante.

JE RETIENS

- Les **terminaisons** au présent de l'indicatif sont **les mêmes** pour tous les verbes du 1^{er} groupe.
- Le **radical** change pour certains verbes (en -ger, en -cer, en -eler, en -eter et en -yer).

¹ BELTRANDO Béatrice (dir.), *Français 6e*, p. 312 et 314, coll. COLIBRIS, Paris, Hatier, 2016

2. Comment conjuguer le présent de l'indicatif des verbes des 2^e et 3^e groupes ?

Les verbes du 2^e groupe

| personne | radical | terminaison |
|----------------|---------|-------------|
| je | fini | s |
| tu | fini | s |
| il / elle / on | fini | t |
| nous | finiss | ons |
| vous | finiss | ez |
| ils / elles | finiss | ent |

Les verbes du 3^e groupe

| personne | terminaison (cas général) | voir | prendre | faire | pouvoir |
|----------------|---------------------------|--------|----------|---------|---------|
| je | -s | vois | prends | fais | peux |
| tu | -s | vois | prends | fais | peux |
| il / elle / on | -t | voit | prend | fait | peut |
| nous | -ons | voyons | prenons | faisons | pouvons |
| vous | -ez | voyez | prenez | faites | pouvez |
| ils / elles | -ent | voient | prennent | font | peuvent |

JE RETIENS

- Les **terminaisons** au présent de l'indicatif sont **les mêmes** pour tous les verbes du 2^e groupe.
- Les verbes du **3^e groupe** sont très irréguliers : le **radical** et les **terminaisons changent**. Consultez les tableaux de conjugaison pour les apprendre. → p. 350-353

Annexe 3 : exercice d'identification de l'imparfait¹

1 Repérez les verbes conjugués à l'imparfait.

je mangeais – ils allaient – il ferait – ils iraient – nous changeons – tu essaies – vous finissiez – tu lisais – vous finissez – j'hésitai – tu paraissais – elles choisiraient – nous regretterions – vous conjuguez

¹ *Ibid.* p. 317

Annexe 4 : dictée « Sensation »

Sensation

Par les soirs bleus d'été, j'irais dans les sentiers,
 Picoté par les blés, frotter l'herbe menu.
 Réveur, j'en sentirais la fraîcheur à mes pieds.
 Je laisserais le vent baigner ma tête nue.

Je ne parlerais pas, je ne penserais rien :
 Mais l'amour infini me monterait dans l'âme,
 Et j'irais loïn, bien loïn, comme un bohémien,
 Par la Nature, — heureuse comme avec une femme.

Sensation

Par les soirs bleus d'été j'irai
 dans les sentiers Picoté par les blés,
 frotte l'herbe menu ; Réveur,
 je me sentirai la fraîcheur à mes pieds
 • Je laisserai le vent baigner
 ma tête nue.

Je ne parlerai pas, je ne penserai
 rien ; Mais l'amour infini me monterait
 dans l'âme, et j'irais loïn, bien
 loïn, comme un bohémien,
 Par la Nature, — heureuse ^{avec}
 comme une femme.

Sensation

Par l'histoire bleue d'été, j'irais dans les sentiers,
 Picoté par les blés, frotter l'herbe menu.
 Réveur, j'en sentirais la fraîcheur à mes pieds.
 Je laisserai le vent régner ma tête nue.

me
 Je parlerai pas, je ne penserai rien :
 Mais l'amour infini me monterait dans l'âme,
 j'irais loïn, bien loïn, comme un bohémien
 Par la Nature, — heureuse comme avec une femme

Annexe 5 : dictée « Vrai nom »

Vrai nom

Je nommerai désert ce château que tu fus,
Nuit cette voie, absence ton visage,
Et quand tu tomberas dans la terre stérile
Je nommerai néan l'éclair qui ta porte.

Mourin est un pays que tu aimais.
Je viens
Mais éternellement par tes sombres chemins.
Je détruis ton désir, ta forme, ta mémoire,
Je suis ton ennemi qui n'aura de pitié.

Vraie Nom

Je nommerai désert ce château que tu fut,
Nuit cette voie, absence ton visage,
Et quand tu tomberas dans la terre stérile
Je nommerai néan l'éclair qui t'appartait

Mourin est un pays que tu aimais.
Je viens
Mais éternellement par tes sombres chemins.
Je détruis ton désir, ta forme, ta mémoire,
Je suis ton ennemi qui n'aura de pitié.

Vrai nom

Je nommerai des airs ce château que tu fus,
Nuit cette voie, absence ton visage,
Et quand tu tomberas dans la terre stérile
Je nommerai néan l'éclair qui ta porté

Mourin est un pays que tu aimais.
Je viens
Mais éternellement par tes sombres chemins.
Je détruis ton désir, ta forme, ta mémoire,
Je suis ton ennemi qui n'aura de pitié.