

PROFESSION
ENSEIGNANT

Enseigner la langue française

LA GRAMMAIRE,

L'ORTHOGRAPHE

ET LA CONJUGAISON

à l'école

Carole Tisset

NOUVELLE
ÉDITION

hachette
ÉDUCATION

PROFESSION
ENSEIGNANT

Enseigner la langue française

LA GRAMMAIRE,

L'ORTHOGRAPHE

ET LA CONJUGAISON

à l'école

Carole Tisset

hachette
ÉDUCATION

L'auteur

Carole Tisset est maître de conférences en sciences du langage à l'IUFM de Versailles.

Elle a publié *Écrire des textes au CM*, A. Colin, 1989, *Apprendre à lire au cycle 2*, Hachette Éducation, 1994.

Elle a également coécrit, avec Renée Léon, *Enseigner le français à l'école*, Hachette Éducation, 1992, et sous la direction de M. L. Elalouf, *Enseigner à écrire entre 10 et 14 ans : un corpus, des analyses, des repères pour l'enseignement*, CRDP de Versailles, 2005.

Enfin, Carole Tisset a publié de nombreux articles sur les différents apprentissages à l'école élémentaire.

Si vous souhaitez être tenu au courant de nos publications, demandez notre catalogue Pédagogie à : Hachette LPC, BP 34, 86508 Montmorillon Cedex.

Couverture : Pascal Plottier

Réalisation : Domino

© HACHETTE LIVRE 2005 pour la précédente édition parue sous le titre *Observer, manipuler, enseigner la langue au cycle 3*.

© HACHETTE LIVRE 2010 pour la présente édition

43 quai de Grenelle, 75905 Paris Cedex 15

www.hachette-education.com

ISBN : 978-2-01-181722-8

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes des articles L.122-4 et L.122-5, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective », et, d'autre part, que « les analyses et les courtes citations » dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite ».

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français de l'exploitation du droit de copie (20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris), constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

Sommaire

Introduction

- Quelques idées reçues à déraciner 7
- Adopter une position claire sur ses options pédagogiques 14

Partie 1 : Une démarche scientifique 17

Chapitre 1 : Adopter une démarche scientifique 27

- Quelle démarche ? 19
- Situation de cette démarche par rapport aux autres pratiques . 22

Chapitre 2 : Faire manipuler 28

- Pourquoi favoriser les manipulations ? 28
- Faire grossir une phrase 29
- Faire maigrir un énoncé 32
- Faire des substitutions 35
- Déplacer 35
- Trier des mots 36

Partie 2 : La grammaire au service du lire-écrire 47

Chapitre 3 : La phrase 49

- Qu'est-ce qu'une phrase ? 49
- Historique de la notion 50
- Que dit la nouvelle terminologie grammaticale (NTG) ? 52
- Connaissances premières de l'enfant 57
- Historique de l'apprentissage de la phrase 59
- Didactique de la phrase 61

Chapitre 4 : La chaîne anaphorique 79

- Les pronoms 79
- Les substituts nominaux 88

Chapitre 5 : La chronologie et le verbe 92

- Les conséquences de l'enseignement actuel 92
- Point sur le concept 94
- Que faire en classe ? 99

Chapitre 6 : L'adjectif qualificatif 106

- Comment définir les adjectifs ? 106
- La production d'écrit pour mieux comprendre les adjectifs ... 111

Chapitre 7 : Le passif	117
– Le passif à l'école	117
– Le sens passif	118
– Les contraintes lexicales	119
– Le passif, un choix énonciatif	120
– Propositions de mise en œuvre	120
Chapitre 8 : L'hypothèse	127
– Comment enseigne-t-on le conditionnel à l'école ?	127
– Le conditionnel n'est pas un mode	127
– Le conditionnel n'exprime pas une condition	129
– Propositions de mise en œuvre	131
Partie 3 : La grammaire de phrase	135
Chapitre 9 : Le sujet	137
– Histoire d'un concept	137
– Niveau didactique	137
– Le sujet en lecture	152
Chapitre 10 : Les compléments circonstanciels	154
– Un peu d'histoire	155
– Comment appréhender les circonstanciels ?	157
– Les circonstanciels et la production de textes	164
Chapitre 11 : Les compléments de verbe dont le COD	167
– Les références officielles	167
– L'étude du COD à l'école	167
– Un point d'histoire de la grammaire	168
– La transformation passive	170
– L'apport de l'analyse distributionnelle et de la grammaire générative et transformationnelle (GGT) ..	171
– Comment trouver à coup sûr les compléments essentiels ? ..	174
– Propositions de mise en œuvre	177
Partie 4 : La conjugaison	187
Chapitre 12 : Une nouvelle discipline	189
– Pourquoi conjuguer ?	189
– Comment reconnaître un verbe ?	190
Chapitre 13 : Simplifions l'apprentissage	199
– Les similitudes sur les marques de personne	200
– Les similitudes sur les marques de temps	202
Chapitre 14 : Les radicaux	204
– Le problème des radicaux	204
– Loi d'engendrement des radicaux	206
Chapitre 15 : Mises en œuvre en classe	213

Partie 5. L'orthographe	235
<i>Chapitre 16 : Les activités</i>	237
– Les résultats de la recherche	237
– Les difficultés de segmentation en copie et en dictée	243
– La révision de sons au CE1	248
– La dictée quotidienne	252
– La dictée négociée	253
– Les chantiers d'orthographe	254
– L'orthographe en production d'écrits	255
<i>Chapitre 17 : L'orthographe lexicale et grammaticale</i>	257
– Les tables de fréquence	257
– La limite de ces tables	257
– EOLE	258
– L'accord sujet / verbe	261
– L'accord nom / adjectif	264
– L'accord du participe passé	266
<i>Chapitre 18 : L'homophonie</i>	269
– Les homophones lexicaux	269
– Les homophones grammaticaux	271
– La finale verbale [e]	275
 <i>Bibliographie</i>	 281
 <i>Index des fiches</i>	 285

Introduction

Cet ouvrage se propose d'éclairer l'enseignement de la grammaire en décrivant des regards croisés sur l'histoire des notions, la position actuelle des chercheurs, le degré de conscience métaréflexive des élèves. Pour chaque notion, on montrera les possibilités d'analyse des élèves et les investissements en lecture / écriture, en prenant soin de distinguer l'orthographe et le vocabulaire des autres activités.

L'enseignant trouvera donc un outil de formation disciplinaire sur les « savoirs savants » et un outil pédagogique qui propose des démarches et des outils professionnels.

Quelques idées reçues à déraciner

La grammaire analyse l'écrit et non l'oral et sert à bien s'exprimer

✓ Une langue une et diverse

Il est vrai que l'école élémentaire privilégie, depuis l'obligation de scolarité, l'étude d'un écrit normé pour donner des modèles du bon usage aux élèves afin que tous les petits Français aient un code écrit commun. Néanmoins, il n'existe pas de grammaires différentes, une qui analyserait les énoncés oraux agrammaticaux ou incorrects : « Moi, mon vélo, la roue est cassée. » et une grammaire de l'écrit analysant les formes correctes et n'expliquant que celles-là en excluant les autres. Ces énoncés, quoique différents, sont les variantes d'une même langue. Les linguistes écoutent, enregistrent, lisent et analysent des énoncés dans tous leurs états pour comprendre comment fonctionne la langue. En fait, un linguiste décrit, mais ne prescrit pas. Il recherche les grandes lois de fonctionnement sans apporter de jugement.

✓ La norme

La grammaire, jusqu'à une date récente, servait, pensait-on autrefois, à normer l'usage ; un enseignant belge, Maurice Grevisse, en

a écrit *Le Bon Usage*¹. Cette tradition remonte à loin. Certains ont pensé qu'en connaissant les normes ou les règles, les hommes écriraient ou parleraient selon ces normes et ces règles.

Quintilien remarque qu'« *une chose est de parler latin, une autre de parler grammaticalement* ». Ce premier théoricien de la pédagogie pensait que l'usage devait l'emporter sur les normes et remarquait déjà un écart entre les deux attitudes.

Au XVII^e siècle, l'Académie a institué la règle dite des 24 heures pour réguler l'usage du passé simple et du passé composé. La prescription était d'utiliser le passé composé dans l'intervalle de 24 heures et le passé simple au-delà. Cette règle est née du constat qu'à l'écrit comme à l'oral, le passé composé commençait à supplanter le passé simple. Ainsi l'Académie a-t-elle condamné, dans *Le Cid*, le vers prononcé par le Comte qui raconte comment il a insulté Don Diègue quelques heures auparavant :

« *Je l'avoue entre nous, quand je lui fis l'affront
J'eus le sang un peu chaud et le bras un peu prompt.* »

(II, 1, v. 351-352)

Corneille a donc changé ses vers en :

« *Je l'avoue entre nous, mon sang un peu trop chaud
S'est ému d'un mot et l'a porté trop haut.*² »

où il emploie le passé composé parce que les faits viennent d'arriver.

Les règles, confondues avec des normes, ralentissent l'évolution d'une langue, mais ne peuvent l'arrêter. On n'écrit plus au XX^e siècle comme on le faisait au XVII^e siècle, et on ne voit pas pourquoi il faudrait le déplorer ou s'en féliciter. L'usage est en constante mutation.

1. Maurice Grevisse recense l'emploi de la langue par les grands écrivains pour établir *Le Bon Usage* (Duculot, 1^{re} édition, 1936). Par exemple, au sujet de l'accord du participe passé conjugué avec « être » et dont le sujet est le pronom « on », Grevisse commence par donner la norme : « *Quand le participe passé conjugué avec être se rapporte à on, il se met ordinairement au masculin singulier.* » (§ 782, remarque 4.) Puis il donne deux exemples d'écrivains, en l'occurrence La Bruyère et Hugo. Enfin, il ajoute que l'accord peut se faire « selon le sens », c'est-à-dire en fonction du genre et du nombre du référent : « *Cependant, lorsque les circonstances indiquent que on désigne une femme ou bien plusieurs personnes, le participe passé qui s'y rapporte s'accorde généralement, en genre et en nombre, avec le nom déterminé que l'esprit aperçoit sous l'indéterminé on.* » Il donne ensuite plusieurs exemples d'auteurs (Flaubert, Maupassant, Montherlant, Druon) ayant contrevenu à la « règle » ! Dans ce manuel, on trouve donc des prescriptions uniquement pour l'écrit, mais aussi des remarques sur l'évolution des usages. Il est dommage que l'on n'en ait retenu que le premier aspect.

2. Exemple emprunté in F. Brunot et C. Bruneau, *Le Précis de grammaire historique de la langue française*, Masson, 1969, p. 334.

Cette opposition d'objectifs dans l'étude de la langue se reflète dans la double mention « grammairien » ou « linguiste ». De façon injuste et inadéquate en fonction de l'histoire de la grammaire, on croit trop souvent que le premier travaille uniquement sur la norme et le second sur l'usage.

✓ La grammaire pour l'orthographe

L'idée de « règles grammaticales » tient surtout aux habitudes scolaires, comme l'a montré André Chervel¹. L'enseignement de la grammaire s'est surtout centré sur la syntaxe et la morphologie ; cette dernière est réduite à l'orthographe dite grammaticale. Le lexique est un domaine en soi, celui de l'étude du vocabulaire. En effet, quand il faut enseigner l'orthographe, il est nécessaire de faire observer les relations syntaxiques entre les mots (entre le sujet et le verbe, entre le nom et l'adjectif) afin de montrer aux élèves les régularités du système morphologique. Cette nécessité, dont tout le monde convient, a malheureusement eu un effet réducteur. La grammaire s'est cantonnée à la seule observation des phénomènes d'accord.

Les courants d'analyse se contredisent

Non ! Mais souvent, les auteurs de manuels scolaires amalgament différents niveaux d'analyse.

Si la grammaire scolaire, définie comme l'ensemble de règles qu'il faut suivre pour bien parler et bien écrire, est l'héritière de la grammaire normative et prescriptive, elle subit néanmoins l'influence des recherches en linguistique. Celles-ci sont souvent « appliquées » avec plus ou moins de bonheur et sans clarté, pour l'enseignant comme pour l'élève, comme l'utilisation du sigle GN qui amalgame classe et fonction.

On assiste aujourd'hui à des allers-retours entre langue et discours peu clairs.

✓ Les différentes analyses de la langue

On peut analyser la langue et / ou le discours : ces deux mots ne sont pas équivalents.

La langue est le système de signes qui permet de communiquer. Ce système est formé par différents moyens qui *constituent* tous des champs d'étude linguistique rebaptisés « sciences du langage » à cause de la multiplicité des angles d'analyse adoptés.

1. A. Chervel, *Et il fallut apprendre à lire à tous les petits Français*, Payot, 1977.

On peut étudier la langue selon :

– *sa réalisation phonique (phonologie)*. [arbr] : quatre phonèmes sont utilisés pour former le mot en français, alors qu'en anglais on utilise des phonèmes différents pour désigner la même réalité : [tri:]. En phonologie, on analyse également la mélodie des énoncés et les phénomènes d'accentuation ;

– *sa réalisation graphique (orthographe)*. Ces quatre phonèmes sont réalisés en français par cinq graphèmes : a-r-b-r-e ;

– *les mots pleins employés (lexique)*. « arbre » est le mot générique (hyperonyme) qui regroupe des essences différentes comme « le chêne », « le châtaignier », « l'abricotier »... Ce mot peut donc renvoyer à des réalités différentes, mais ayant toutes en commun « l'appartenance au règne végétal, constitué de bois, avec une tige principale, “le tronc”, et des tiges secondaires, “les branches” » ;

– *selon l'ordre des mots et leur relation (syntaxe)*. Les mots se combinent entre eux avec des contraintes comme l'ordre des mots ou les regroupements de mots. Dans la phrase déclarative, active, non emphatique, l'ordre des mots en français est : sujet + verbe. La fonction sujet peut être remplie par un seul mot : nom propre, pronom, infinitif, etc., ou par un groupe de mots, déterminant + nom + complément de nom (lui-même constitué d'une préposition, d'un déterminant et d'un nom, ou d'une relative) ;

– *selon la composition ou la création des mots pleins ou vides*. La morphologie décrit la formation des mots (par exemple, « dénoyauter » se compose de la base « noyau », à laquelle on a ajouté le suffixe « -ter » pour créer un verbe et le préfixe « de- », qui signifie « ôter ») ou les variations en genre, en nombre, en personne, en temps...

✓ Analyse du discours

Mais toute langue est au service des êtres humains afin qu'ils puissent communiquer. Les sciences du langage s'intéressent également à la communication. On analyse alors le discours. Le discours est la réalisation orale ou écrite de l'acte de communication. Tout sujet parlant ou écrivant fait des choix parmi toutes les possibilités que lui offre la langue afin d'agir sur son interlocuteur présent ou absent.

On peut alors analyser le discours du point de vue :

– *du sens (sémantique)*. On peut se demander quelle représentation du monde donne à voir ou à entendre le sujet parlant. Par exemple, X parle à Y et dit : « Paula conduit un bolide. » X (ou l'énonciateur) parle d'une personne dénommée Paula (l'actant) et dit à Y (l'interlocuteur) quelque chose à son sujet (« elle conduit un bolide »).

L'emploi du terme « bolide » peut être jugé comme une critique ou une louange ;

– *de l'énonciation*. Paula est obligatoirement connue de X et de Y ; c'est le thème. X apprend une chose inconnue d'Y, c'est que Paula possède, non une voiture quelconque, mais un bolide ;

– *de la pragmatique*. Si X ajoute : « C'est fou, non ? », on comprend que le terme « bolide » est employé péjorativement, que la phrase précédente est un jugement négatif et que la phrase suivante cherche l'approbation de l'interlocuteur dans une évaluation négative réitérée ;

– *de sa variation sociale ou géographique (sociolinguistique)*. L'emploi du mot « caisse » pour « voiture » permet de prédire que le locuteur est jeune ou fait semblant de l'être en employant le vocabulaire de la jeunesse ;

– *des tours de parole et de leurs rites (analyse conversationnelle)* ;

– *d'un modèle textuel*, qui subsume toutes les réalisations, ainsi que son organisation interne comme le schéma narratif (linguistique textuelle, appelée « grammaire de texte » à l'école).

✓ Les applications

La *Terminologie grammaticale*¹ reflète en partie les apports de ces sciences. Sous le chapitre consacré à l'énonciation et au discours², la distinction entre les modalités d'énoncé et les modalisateurs ainsi que le terme « déictique » relèvent de l'analyse de l'énonciation ; les termes de « présupposé » et de « sous-entendu », de la sémantique ; les types de discours et les types de textes, de l'analyse textuelle ; la thématization, de l'analyse textuelle quand on travaille sur les progressions et de la syntaxe quand on regarde l'ordre des mots.

Parmi tous les apports des sciences du langage, les manuels scolaires ont surtout intégré le renouveau des études de textes, ce qui conduit à appauvrir les représentations des enseignants qui pensent devoir choisir entre « grammaire de texte » et « grammaire de phrase », alors que l'une et l'autre sont indispensables, mais ne se situent pas au même niveau. Tous les manuels du primaire et du premier cycle du secondaire qui paraissent de nos jours différencient les « types de textes ». Le manuel *Expression écrite*, sous la direction de Bernard Schneuwly³, fut un des premiers à proposer de travailler des textes selon leur visée communicative. Les outils proposés relèvent souvent de l'usage de la langue, mais n'apparaissent plus sous la rubrique « grammaire ».

1. MEN, *Terminologie grammaticale*, CNDP, 1997.

2. *Ibid.*, p. 8.

3. Nathan, 1994

Exemple :

- « 1. Une règle du jeu explique les règles qu'il faut suivre pour jouer un jeu.
2. On utilise surtout le temps du présent et on évite le "je" et le "nous".
3. Dans une règle du jeu, il y a plusieurs parties :
 - la situation (nombre de joueurs, lieu du jeu, éventuellement matériel nécessaire) ;
 - le but du jeu ;
 - le déroulement du jeu ;
 - la fin du jeu.
4. Dans certaines règles, on peut ajouter un schéma ou une figure pour mieux expliquer.
5. Pour mieux organiser le texte, une règle du jeu est découpée en paragraphes.
6. Pour parler des joueurs, on peut utiliser des expressions comme "un joueur", "l'autre joueur", "les deux joueurs", "le premier", "l'équipe", "tout le monde". On peut aussi utiliser des pronoms comme "il", "elle", "ils", "elles". »

Bernard Schneuwly (sous la dir. de),
Expression écrite, Nathan, 1994, p. 18.

On voit bien, ici, qu'on utilise des données de la pragmatique (1), celles de la linguistique de l'écrit (3, 4 et 5), de l'énonciation (2) et de la lexicologie (6). Ce manuel, comme son titre l'indique, ne fait aucune mention de « grammaire ».

Les enseignants qui utilisent ce manuel font de la grammaire sans le savoir, ce qui n'est pas bien grave en soi. Le problème est qu'ils ne rattachent pas les séances de production d'écrits à celles proprement dédiées à la grammaire traditionnelle. La leçon sur le présent de l'indicatif sera essentiellement morphologique : on fait apprendre les terminaisons des verbes « délicats », mais on ne travaillera pas sur son emploi. La leçon sur les pronoms mêlera, pêle-mêle, tous les pronoms personnels sans montrer qu'ils s'emploient très différemment.

Il nous semble nécessaire de clarifier les niveaux d'analyse et de comprendre leurs interactions, sous peine d'empiler des savoirs qui apparaissent alors comme des effets de « mode » sans que ceux-ci fassent sens pour les enseignants comme pour les enfants.

Savoir sa grammaire, c'est savoir étiqueter

✓ Une nécessaire terminologie

La grammaire utilise une terminologie qui permet de nommer les objets du discours et de la langue comme leur fonctionnement. C'est pourquoi le ministère de l'Éducation nationale (MEN) a publié une nomenclature afin que tous les enseignants de français utilisent les mêmes termes. En effet, en raison des progrès effectués sur l'analyse de la langue et des discours, comme nous venons de les résumer, la terminologie a évolué. Elle s'est complexifiée. Un même mot peut être nommé de diverses façons selon le type d'étude. Ainsi, la grammaire scolaire du début du XIX^e siècle utilisait les termes de « thème » et de « prédicat », hérités de la logique, pour analyser les composantes de la phrase. Puis on a utilisé « sujet » et « verbe », qui sont des notions fonctionnelles. Avec la grammaire générative et transformationnelle, les manuels proposent « groupe nominal » et « groupe verbal ». Le mot « thème » est réapparu dans l'étude du dynamisme communicationnel avec un tout autre sens. Il est donc important de suivre la nomenclature officielle pour ne pas désorienter l'élève, tout en sachant dans quel contexte scientifique les mots s'emploient. La terminologie implique une théorie de la langue.

✓ Un objet de pouvoir

La terminologie a également un effet puissant sur la place de l'enseignant dans sa classe. Elle lui confère un pouvoir, car l'usage de termes spécifiques à une science fait croire à la maîtrise du savoir scientifique. Elle garantit la scientificité du discours magistral et elle confère à l'activité grammaticale une aura et une dignité qui sont à la fois attractives et repoussantes. Certains veulent et peuvent faire partie des initiés, d'autres sont rebutés et rejetés de la confrérie des bons en grammaire. La terminologie doit donc être minimale afin de n'exclure personne.

Le ministère de l'Éducation nationale (MEN) récuse « *l'usage prématuré d'une terminologie inutilement complexe* ».

✓ Nommer n'est pas comprendre

Enfin, l'apprentissage de la grammaire se réduit trop souvent à l'apprentissage des métatermes, de l'étiquetage des mots et de leurs fonctions au détriment d'une observation et d'une réflexion sur le fonctionnement de la langue. Là, le débat est encore ouvert. Le Ministère a pris position pour la réflexion en 2005, pour l'étiquetage en 2008. On trouve le même

problème dans d'autres disciplines : faut-il faire observer les particularités d'une forme géométrique (quatre côtés perpendiculaires et égaux) puis donner son nom (le carré) ou donner le nom de la figure, ce qui, croit-on, revient à « penser » ses particularités ? L'essentiel est que l'arbre ne cache pas la forêt. La dénomination n'est qu'un faux savoir. C'est l'explication d'un phénomène qu'on vise, même sur la langue qu'on utilise pour communiquer. Il paraît plus important de savoir quelles représentations les élèves se forgent du fonctionnement de la langue, plutôt que de leur inculquer des mots qu'ils répètent comme des singes savants sans en maîtriser le contenu. L'acquisition de la terminologie n'est pas une fin en soi, ce n'est qu'un outil pour parler de la langue.

Adopter une position claire sur ses options pédagogiques

Prendre en compte les individus auxquels on s'adresse

La pédagogie réside dans la gestion de l'écart entre les possibilités des enfants, c'est-à-dire ni celles de chaque enfant ni celles de l'enfant archétypal, et les demandes de l'institution.

Tout est une question de regard, qui doit faire la place aux différences qui séparent les enfants les uns des autres à âge égal et non qui les traite comme une représentation idéale d'une communauté égalitaire en être, en savoir et en vouloir. La ligne est difficile à suivre dans le respect actif de la diversité des enfants et de celle de leurs représentations. Il faut chercher une position médiane entre l'attitude passive dans la classe, le laisser-faire, et l'attitude hyperactive, la volonté d'égaliser à tout prix les chances, qui relève du mythe. C'est un entre-deux difficile pour qui accepte la diversité et cherche des plates-formes de réussite.

Ne pas empiler des connaissances mais produire du sens

✓ Le psittacisme

Toute une série d'échecs scolaires s'explique par le fait qu'on bâtit trop vite sur les lézardes des fondations premières, sans chercher suffisamment à y remédier. On recouvre là où il faudrait d'abord réparer ou laisser le temps de la cicatrisation. C'est particulièrement vrai en grammaire. L'étude des sommaires de manuels montre clairement que

l'on reconduit, de cycle en cycle, les mêmes contenus en « augmentant les difficultés ». La phrase simple est abordée en CE1 et en CE2, puis à nouveau en Sixième et en Cinquième. La phrase complexe, en CM1 et en CM2, et à nouveau en Quatrième et en Troisième. La logique qui prévaut est de ne jamais montrer la langue dans tous ses états, mais par petits bouts en complexifiant peu à peu, ce qui conduit à des redites, à un mouvement spiralaire qui ressasse les mêmes choses.

✓ Un déni du travail des enseignants

Pourtant, tout le monde convient qu'« ils ne savent rien » ! Les activités grammaticales ont peu de sens pour les élèves. Elles sont, pour eux, l'image même d'une école complètement décrochée de leur réalité parce que la langue qu'on travaille n'est pas la leur, parce que les activités proposées sont des contraintes dont ils ne voient pas les enjeux. Il est impératif de changer l'image que l'école donne de la grammaire, et qui est hautement discriminatoire. Seuls réussissent en grammaire les enfants soumis à l'institution, ceux qui ne vivent pas l'école comme un monde étrange et étranger parce que leurs parents tiennent les mêmes discours que les enseignants, parce qu'ils savent que c'est un passage obligé pour la réussite sociale.

✓ Comprendre et réfléchir

Dans cet ouvrage, nous assignons trois objectifs à la grammaire.

Les deux premiers permettent de comprendre l'enjeu de l'enseignement grammatical :

1. Améliorer la compréhension en lecture.
2. Améliorer l'activité de production d'écrits.

Le troisième renvoie aux objectifs scientifiques :

3. Augmenter les capacités réflexives.

Le MEN insiste sur la spécificité de la langue comme observatoire du langage. L'orthographe, la grammaire et le vocabulaire doivent développer une attitude réflexive chez l'élève sur de petits corpus, puis en grandeur nature sur ses propres productions orales ou écrites, sur les écrits des autres, pairs ou auteurs. Le contenu de l'enseignement grammatical, rappelle le MEN, « *est en relation directe avec les difficultés rencontrées par les élèves dans leur cheminement vers la maîtrise du langage*¹ ».

On peut alors voir deux types de difficultés, donc deux types de contenus d'enseignement. Celles liées à la production d'un texte : il s'agit de

1. *La Maîtrise de la langue*, MEN / CNDP / Hachette Éducation, nouvelle édition 2004.

tous les phénomènes liés à la cohésion (emploi des pronoms, des substituts nominaux, des connecteurs, des temps, de l'énonciation) ; et celles liées à la production de phrase, donc à sa grammaticalité (accord syntaxique et construction des compléments). Les manipulations restent à l'ordre du jour. L'enseignement ne se fait plus de celui qui sait vers celui qui ne sait pas, de l'enseignant vers l'élève, mais l'inverse : celui qui ne sait pas fait des observations, interroge celui qui sait. La démarche est radicalement opposée. Les programmes de 2008 conservent la démarche réflexive tout en énumérant les contenus.

Adopter une démarche

Pour la démarche d'enseignement, il existe deux méthodologies concurrentes dans les manuels :

– partir d'un modèle abstrait en dehors du réel et le valider *a posteriori*. C'est le cas quand on apprend à des élèves qui viennent tout juste d'acquérir la lecture qu'une phrase (Objet Non Identifié) est faite d'un GN (un ONI, également) et d'un GV (un autre ONI). Puis les exemples doivent éclairer cette magnifique formule ;

– partir du réel pour construire le modèle ; mais il est plus difficile de s'abstraire des contingences, de distinguer les variables. Dans la plupart des grammaires, on trouve un faux texte qui fournit des exemples contextualisés de ce que l'on veut prouver. Or il est très périlleux de partir d'extraits de textes littéraires pour illustrer un point de grammaire car, dans les textes, l'écrivain ne pense pas en termes d'exemples simples pour illustrer des règles de grammaire, mais recherche l'expressivité. Du coup, les phrases littéraires posent souvent des difficultés qu'on ne voudrait pas aborder immédiatement. L'enseignant, qui chercherait des exemples de phrases exclamatives dans *Le Trésor des deux chouettes*, d'Évelyne Brisou-Pellen¹, tomberait sur deux phrases qu'il semble nécessaire d'éviter dans un premier temps : une phrase sans verbe (« *Domage pour les épis !²* ») et une phrase complexe, dont la principale se trouve sans auxiliaire (« *S'il en avait tiré le moindre son, finie la richesse !³* »).

De plus, il ne faut pas travestir la littérature et en faire un observatoire et un terrain de règles.

Nous proposons une troisième voie, qui se veut scientifique et pragmatique, que nous développons dans cet ouvrage à partir d'exemples concrets.

1. É. Brisou-Pellen, *Le Trésor des deux chouettes*, Rageot, coll. « Cascade », 1991.

2. *Ibid.*, p. 27.

3. *Ibid.*, p. 28.

1

Une démarche scientifique

Réfléchir sur la langue change le rapport de l'élève au savoir. La langue devient un objet d'observations, de manipulations, d'essais, de conclusions. L'enfant cherche à décrire le fonctionnement de la langue au lieu d'accepter la terminologie et la description de l'adulte. Observer, réfléchir, faire des hypothèses, les valider sont des outils scientifiques. Ils permettent à l'enfant de construire ses connaissances de manière active. Cette démarche ne se fait pas au détriment de synthèse et d'exercices car il faut toujours consolider une découverte pour qu'elle devienne acquisition.

SOMMAIRE

- 1. Adopter une démarche scientifique ► 19
- 2. Faire manipuler ► 28

1. Adopter une démarche scientifique

Quelle démarche ?

P comme « problème »

Pour que l'activité de réflexion sur le fonctionnement de la langue soit réelle, il est nécessaire que cette réflexion ait une finalité, prenne du sens pour l'élève, réponde à une question ou à un problème que la classe se pose, lève un obstacle devant lequel on s'est trouvé. C'est ce qu'on appelle une situation-problème. En grammaire, tout ne fait pas obstacle. On aborde la reconnaissance de l'adjectif non pour identifier les caractéristiques de cette classe de mots, mais pour travailler l'accord en orthographe. La difficulté est d'ordre orthographique et non grammaticale. Les élèves peuvent utiliser à l'oral comme à l'écrit des adjectifs sans savoir ce qu'ils sont. Il en va de même pour tous les compléments. De plus, la réflexion exige de ne plus s'attacher au sens des mots mais à leur fonctionnement. Il faut donc une pédagogie qui amène petit à petit les élèves à se détacher du figuratif, du sens.

H comme « hypothèses »

Les enfants font des hypothèses sur le fonctionnement, essaient de trouver des explications aux phénomènes, formulent des solutions. L'enseignant recueille les avis. Cette phase permet de connaître les représentations initiales des élèves¹. Elles peuvent être erronées, en dehors de toute intuition épilinguistique, ou bien être du déjà-là épilinguistique². Par exemple, au CE1, certains élèves ne voient les mots que comme des signifiés, d'autres les voient comme un assemblage de

1. A. Giordan, Y. Girault, P. Clément, *Conceptions et connaissance*, Peter Lang, 1994.

2. L'épilinguistique est le sentiment ou l'intuition non conscientisée d'un phénomène linguistique.

lettres, certains peuvent regrouper les noms sans pouvoir verbaliser en termes métalinguistiques l'analogie qu'ils perçoivent. Selon l'âge et selon les divers stades de représentation, l'enseignant intervient peu ou donne des contre-exemples afin de faire avancer la réflexion. Son intervention va permettre aux enfants de passer de l'épilinguistique au métalinguistique, d'une intuition sur le fonctionnement à une explication rationalisante. Acquérir une connaissance grammaticale, c'est passer d'une conception des mots comme seuls signifiants ou comme seuls signifiés à une autre conception plus fonctionnelle, mettant en rapport forme et sens.

A comme « action »

L'enseignant peut aussi proposer des manipulations afin que les élèves réagissent face aux différentes hypothèses. Cette phase a pour but de créer des conflits cognitifs entre les diverses conceptions et de provoquer leur dépassement. En grammaire plus peut-être que dans d'autres domaines, la construction « naturelle » du savoir est impensable. Les élèves ne peuvent trouver seuls les fonctions dévolues aux mots dans la phrase française, puisqu'elles sont la résultante d'un compromis entre grammaire scolaire et recherches linguistiques. Dans la classe, l'interaction entre les groupes est importante, mais n'est pas une condition suffisante pour créer du savoir. L'intervention de l'enseignant est capitale et incontournable non pour apporter directement la connaissance, mais pour aider au dépassement d'intuitions ponctuelles et contextualisées vers des généralisations. Cela se fera par des manipulations qui sont essentiellement les regroupements par analogie, la suppression, le déplacement, le remplacement, le contre-exemple.

VA comme « validation »

Grâce aux manipulations et à un grand nombre d'observations d'occurrences dans d'autres contextes, la classe parvient à valider l'hypothèse qui prévaut. Là aussi, selon l'âge et la capacité d'abstraction, il est parfois nécessaire d'accepter une explication partiellement défailante. En fait, l'enfant passe d'une conception à une autre. Ce réarrangement cognitif est très lourd car le cerveau doit accepter d'abandonner une idée ancienne et réorganiser tous les savoirs en fonction de la nouvelle représentation. En grammaire comme dans d'autres domaines, le savoir doit être accessible à chaque élève. Or les élèves ne sont pas tous aptes, au même moment, à la nécessaire capacité d'abstraction qu'exige l'analyse grammaticale. Ils n'ont pas tous, au même moment,

les mêmes représentations. Ils acceptent différemment le conflit cognitif qu'instaure la nouvelle donne¹.

D comme « décontextualisation »

Les essais d'explication doivent s'accompagner d'un effort d'abstraction qui consiste à décontextualiser les exemples, à prendre des exemples types et non ceux de chaque individu. Cet effort de formalisation est nécessaire pour que l'explication dégagée soit généralisable à un grand nombre d'occurrences. La décontextualisation est le premier symptôme d'un savoir acquis.

Ce savoir, cette compréhension d'un fonctionnement syntaxique passe par différentes phases :

- la phase analogique, où l'individu fait des regroupements par confrontations successives ;
- puis ces confrontations l'amènent à faire des oppositions, des rejets ;
- la dernière phase est celle de la recherche de semi-vérités, de nuances dans les principes d'organisation parce qu'à ce stade d'abstraction, l'individu perçoit que le principe organisateur connaît de grandes variantes tout en étant vrai.

Ces trois périodes semblent être les stades d'acquisition d'une méthodologie et d'une organisation mentale des savoirs. L'enseignant ne pourra pas éviter le passage par ces stades sans risquer de perturber l'appropriation. Le savoir grammatical ne peut se faire que par une lente élaboration du sujet qui produit une activité, qui cherche un réseau congruent de fonctionnements identiques, qui tente diverses explications. Faut-il encore que l'élève ait envie de faire ce travail cognitif lent et coûteux...

Les encouragements de l'enseignant sont alors capitaux.

AR comme « analyse réflexive »

S'ensuivent des exercices qui, dans la mesure du possible, demandent de la réflexion. Les élèves ont encore besoin d'un temps de réflexion pour analyser le fonctionnement. Il s'agit, pour l'élève, de mobiliser son nouveau savoir, de confirmer la validité de sa nouvelle conception. Ce travail n'a rien à voir avec l'habituelle application sans conscience. Il convient de trouver des exercices et des phases de confrontation afin que chaque apprenant s'entraîne à expliciter sa pensée, justifie son analyse, la confronte à celle des autres. Ces procédures permettent d'intégrer le nouveau savoir, d'aider à la réorganisation mentale, d'asseoir les mécanismes réflexifs.

1. Voir l'idée de Bachelard : « Apprendre contre », in G. Bachelard, *La Formation de l'esprit scientifique*, Vrin, 1938.

A comme « automatiser »

Certains fonctionnements de la langue débouchent sur des marques graphiques qui, petit à petit, sont automatisées. Alors le savoir orthographique ne passe plus par la réflexion convoquée, mais est intégré aux autres savoirs et devient évidence. Il y a, à ce stade, un contrôle de la correction qui ne doit pas être confondu avec les premières auto-corrrections syntaxiques. Quand J.-E. Gombert parle de « *conscience métalinguistique précoce*¹ », il ne travaille que sur la conscience de la grammaticalité des phrases et non sur le fonctionnement syntaxique des grandes catégories de la syntaxe de phrase. Le contrôle « préconscient » est la manifestation de capacités métalinguistiques des enfants sans possibilité d'abstraction, de verbalisation et de généralisation. Très tôt, un enfant peut accepter ou refuser un énoncé parce qu'il satisfait ou non sa conception de ce qui se dit ou ne se dit pas. Dans le dernier stade d'acquisition, la conscience de l'orthodoxie grammaticale d'une phrase est dépassée. Il s'agit de percevoir les fonctionnements syntaxiques ou de mettre à jour des analogies de fonctionnement qui permettent de concevoir des catégories grammaticales.

Situation de cette démarche par rapport aux autres pratiques

Ce qui se fait traditionnellement

Cette démarche se différencie de la démarche traditionnelle. Habituellement, c'est l'enseignant, qui, par l'exploitation d'exemples dans un texte prétexte, donne une définition qui servira de cadre de référence à l'élève. On ne part pas d'un problème ou d'un obstacle. On ne relève pas les hypothèses des élèves. La définition (« le nom, c'est... », « un sujet, c'est... », « un adjectif, c'est... », etc.) est le fait de l'adulte qui impose son savoir sans que les élèves aient une quelconque prise sur ce savoir, si ce n'est l'acceptation passive puisque « c'est le maître qui l'a dit ». De même, ils appliquent passivement puisque la compréhension viendra plus tard. C'est une démarche d'exposition magistrale dans laquelle entrent certains élèves qui acceptent que ce qui est dit aujourd'hui servira plus tard ou ne servira pas, parce que cette soumission représente le sésame pour continuer dans de bonnes

1. J.-E. Gombert, *Le Développement métalinguistique*, PUF, 1990

conditions à l'école. Dans la démarche *phavadar*¹, l'enfant est actif puisqu'il recherche une explication. Cette explication évoluera et se complexifiera tout au long de sa scolarisation car le savoir et la compréhension des mécanismes sont évolutifs puisqu'ils dépendent des capacités d'abstraction des élèves.

Notre démarche se termine par la « définition », c'est-à-dire par un essai de généralisation là où, traditionnellement, commence la leçon de grammaire. La démarche traditionnelle est déductive et béhavioriste, celle que nous prôtons est constructiviste et allostérique², à la fois inductive et déductive selon les phases d'acquisition, maniant avec discernement la perturbation des certitudes.

Le socle cognitif

La différence dans les points de départ tient à notre hypothèse, décrite ci-après.

- ✓ Les enfants apprennent quand ils sont acteurs, chercheurs d'explications (Piaget, Vygotski, Bruner)

Ce qui est cherché et trouvé par les élèves s'ancre mieux dans leur mémoire et entre dans un processus actif de connaissance. Il est donc important de leur laisser faire des hypothèses, des manipulations, des regroupements analogiques, des inférences. L'enfant chercheur et découvreur est un apprenant actif.

- ✓ Les enfants apprennent quand le savoir fait sens pour eux

Or la réflexion grammaticale n'a pas toujours de fonction utilitariste. En effet, s'il est aisé de montrer que pour savoir écrire un verbe conjugué il faut rechercher le sujet, la nécessité de reconnaître un COD est très douteuse. Un enfant et un adulte peuvent faire l'accord à l'oral comme à l'écrit : « la robe que j'ai mise », parce que cette formule fonctionne comme un patron syntaxique et non à cause de la conscience aiguë de l'accord avec le COD antéposé. D'ailleurs, combien d'adultes se souviennent encore de ce qu'est un COD ? Il faut donc miser sur l'intérêt de la démarche. La seule motivation à s'interroger sur les éléments qui peuvent compléter un verbe est l'intérêt à observer un fonctionnement comme on observe le déplacement des poissons... C'est la résolution de l'énigme qui

1. Sigle formé par la première lettre de chaque phase de la démarche que nous venons d'expliquer.

2. A. Giordan, *Apprendre !*, Belin, coll. « Débats », 1998.

motive. La pédagogie fonctionnelle ou par objectifs ne convient pas à l'enseignement de la grammaire. Le plaisir vient de l'activité d'élucidation elle-même et non de l'objet examiné. C'est pour avoir ignoré le caractère non directement fonctionnel, sauf pour partie en orthographe, que les séances traditionnelles ennuient tant les élèves. Dans la démarche *phavadar*, l'élève doit être capable de se détacher de tout contexte : il faut que l'accroche au concret ne soit plus une nécessité pour fonder l'apprentissage afin qu'il se satisfasse intellectuellement dans le plaisir de la découverte d'une structure, d'un fonctionnement. Le plaisir vient de l'obligation d'utiliser son intelligence ; il est très abstrait, mais tout le monde peut y avoir accès. Parfois, c'est même le seul plaisir qui soit dévolu à l'école et, si elle le rate, l'ignore ou ne lui permet pas d'apparaître, l'école devient l'ENNUI, « fruit de la morne incuriosité ». L'apprentissage du fonctionnement de la langue ne peut intervenir très tôt dans la scolarité à cause du caractère abstrait des observations. Quand elle intervient, la séance de grammaire doit toujours être un « prétexte » à se servir de son intelligence.

✓ Les enfants apprennent quand ils peuvent verbaliser, avec leurs mots, ce qu'ils comprennent (Vygotski)

Ce qui signifie que l'enseignant est attentif à les interroger quand ils sont prêts à faire le pas de l'abstraction (en terme vygotkien, le maître prend en compte la zone proximale de développement-ZPD) ; il peut aussi compter sur l'effet du groupe, car les apprentissages sont sociaux. Quand la majorité de la classe est prête pour un apprentissage, elle peut entraîner ceux qui demeurent encore un peu en deçà. Tout est dans la mesure du « un peu en deçà ». Si le fossé est trop grand (hors de la ZPD), l'apprentissage ne peut se faire malgré la pression du groupe.

La différence avec Britt-Mari Barth

Notre démarche se différencie également du OUI/NON de Britt-Mari Barth dans la mesure où ce n'est pas l'enseignant qui infirme ou confirme les propositions des élèves. Celui-ci peut apporter des contre-exemples quand le moment est venu, non téléguider leur effort de compréhension par l'apport de son autorité, comme si l'enseignant était le seul apte à valider les hypothèses. La différence est ténue, mais capitale. Ce n'est pas l'enseignant qui fait découvrir les propriétés de telle fonction ou de telle catégorie par un jeu de main chaude, mais les enfants qui ont une conduite expérimentaliste. La démarche de

Britt-Mari Barth est celle de « la pédagogie du problème » telle que la définit Philippe Meirieu¹. Les élèves s'adressent à un spécialiste, en l'occurrence l'enseignant, qui leur dit si leurs hypothèses sont bonnes ou fausses en fonction d'exemples que lui-même confectionne. L'activité de l'élève est une activité de devinette, et celle de l'enseignant de pilotage téléguidé. Pour que l'élève apprenne, l'analyse doit venir de lui et non de l'extérieur, de l'adulte. Il gagne en autonomie. L'acquisition ne peut être dépendante d'un autre, fût-ce l'enseignant, sous peine de ne pas être un savoir acquis, même si l'engagement émotionnel et affectif vis-à-vis de l'adulte est très fort. La reconnaissance d'une classe de mots ou d'une fonction doit pouvoir se faire en dehors de la présence de l'enseignant et dans tous les contextes scolaires réquisitionnant cette compétence.

Du didactiquement possible

✓ Le danger

La démarche proposée est l'aboutissement d'une recherche de dix ans sur le didactiquement possible. Il y a souvent une contradiction entre les propositions idéales des chercheurs et les possibles réalisations effectuées par les enseignants. Une démarche nouvelle bouleverse les habitudes, met en péril le difficile équilibre que tout enseignant a trouvé entre les élèves, le savoir à transmettre et lui-même. Personne ne se met sciemment en danger, à moins d'être masochiste. De plus, enseigner repose sur une multitude de petites habitudes acquises au fil de l'expérience qui étaient et confortent l'adulte dans son métier, où il doit sans cesse répondre aux interventions inopinées des élèves. Casser ses habitudes, c'est se retrouver nouveau débutant. En grammaire, ce danger est d'autant plus grand que la parole est donnée aux enfants, qui ont parfois des réflexions qui déstabilisent l'enseignant par leur originalité. C'est alors le savoir, parfois lacunaire, de l'enseignant qui se trouve interrogé.

Pour pallier ces obstacles, chaque chapitre consacre un temps à la mise au point des connaissances du concept et des difficultés à cerner complètement la notion. Puis nous décrivons des interventions faites dans des classes extrêmement hétérogènes quant aux enseignants (des nouveaux titulaires aux enseignants confirmés) et quant aux élèves (milieu normalement hétérogène ou milieu très défavorisé). Nous expliquons également les difficultés rencontrées par les enseignants dans la passa-

1. P. Meirieu, *Apprendre... Oui, mais comment ?*, ESF, 1990.

tion des consignes, dans la prise de parole, dans les ajustements proposés aux élèves. Il peut y avoir une tension dans la vigilance permanente aux explications données par les élèves.

✓ La médiation

La grande difficulté que l'enseignant pourrait rencontrer et pour laquelle nous n'avons pas de réponse car il s'agit d'une attitude individuelle, d'une option éthique sur le métier, est la volonté de ne pas « faire de cours », de se taire « activement », de ne pas répondre à la pression des élèves qui préfèrent que l'enseignant enseigne pour qu'ils puissent, eux, intellectuellement se reposer. C'est une attitude qu'on trouvera fréquemment chez les élèves qui souhaitent seulement faire des applications. En début d'année, les élèves doivent changer d'habitude en changeant d'enseignant et il est fréquent d'essayer d'abord un refus de participation. Certains élèves en difficulté peuvent se retrancher dans cette attitude parce qu'ils veulent obtenir des résultats assurés et ne se font pas confiance. Heureusement, la plupart du temps, l'enthousiasme l'emporte parce que les élèves sont actifs, qu'ils voient que l'enseignant a confiance dans leurs capacités intellectuelles en leur demandant de réfléchir. Les difficultés des élèves en grammaire ne tiennent pas dans leur capacité réflexive, mais dans leur déficit langagier pour exprimer leurs pensées.

✓ Le temps

Les enseignants ne pourront plus invoquer le manque de temps et le programme pour changer leur démarche puisque le Ministère, dans les instructions de 2008, souhaite qu'il y ait des « séances de grammaire » mais prône également des observations et des réflexions. Les notions proposées sont restreintes. Au niveau de la phrase sont à étudier : le verbe (l'accord avec le sujet, la conjugaison) et le nom (les grandes fonctions, la détermination, les expansions) ; au niveau du texte : les substituts nominaux, les mots de liaison et la ponctuation. De plus, la plupart de ces séances sont courtes, rapides et peuvent prendre au maximum 30 minutes.

Mais il n'est pas sûr que des résultats immédiats en termes d'apprentissage se remarquent. L'ensemble du processus d'apprentissage prend du temps puisqu'il s'agit de faire construire les concepts par les élèves eux-mêmes. Le bénéfice d'une telle démarche ne se voit qu'à long terme et n'est pas évaluable sur des exercices de contrôle classique. Il est donc souhaitable d'emporter l'adhésion des collègues du cycle.

✓ Une même conception

Les instructions du Ministère devraient aider les enseignants à rénover leur enseignement malgré la liste de contenus qui semble rétrograde. Il est en effet très difficile de changer ses habitudes, car la pression sociale est forte. Tout se sait. Les autres collègues ou les parents peuvent représenter un frein si l'enseignant est seul et ne travaille pas comme les autres. Il ne s'agit pas de travail en équipe, mais d'une même volonté dans les changements de pratique. Ce type de démarche sollicite énormément les enfants, qui prennent alors plus souvent la parole qu'ils ne le font habituellement. Ils sont amenés à travailler en petits groupes ou par deux et à confronter leurs idées, ce qui est source de bruit ou, du moins, d'un niveau sonore plus élevé, ce qui peut être mal toléré par les autres collègues.

Bref, la démarche *phavadar* semble innovante, et pourtant elle repose sur des acquis linguistiques, sur l'enseignement du français langue étrangère, sur des expérimentations évaluées. Elle s'adresse à tous ceux qui sont mécontents des résultats de leur pratique habituelle et qui croient au pouvoir de l'intelligence.

2. Faire manipuler

Pourquoi favoriser les manipulations ?

Manipuler des énoncés permet aux élèves de les observer et de constater un fonctionnement qui affecte le sens, mais aussi l'orthographe.

L'enfant qui arrive au CE1 est encore aux prises avec la lecture, dont l'acquisition n'est pas terminée. Elle est même parfois extrêmement balbutiante ou fragile.

Parler, lire, écrire pour un enfant de 7 ans, c'est d'abord communiquer. La langue est pour lui un outil sur lequel il s'interroge peu à moins d'y être poussé, ce qui ne veut pas dire qu'il n'a pas des idées sur la manière dont elle fonctionne... Il est alors difficile de lui demander d'assimiler une réflexion abstraite qu'on lui impose et qu'il n'a pas construite, comme on le fait généralement lors de la séance de grammaire.

Dans les autres niveaux, ces manipulations permettent d'exercer la souplesse de l'esprit, de trouver d'autres formulations pour s'exprimer sans effort coûteux pour l'enfant, sans prendre trop de temps à l'enseignant.

L'idée est donc de chercher à lui faire faire des observations pour réfléchir non sur la manière de mieux s'exprimer (ce peut être aussi l'objectif en production d'écrits), mais sur le fonctionnement de notre expression.

Les programmes de 2008 conservent les manipulations qu'on retrouve au CE2 pour s'appropriier les différents déterminants, au CM1 pour distinguer les compléments d'objet des compléments circonstanciels et pour travailler sur la proposition relative et la complétive.

Comme dans une démarche scientifique, on peut faire faire des « expériences » en agissant sur un énoncé, phrase ou texte, en le raccourcissant, en l'augmentant, en changeant des mots, en déplaçant certains termes.

Ces manipulations et ces observations peuvent avoir lieu 10 à 15 minutes tous les deux jours. Au CE1, on les fera tout au long du premier trimestre sans institutionnalisation, d'abord à l'oral puis à l'écrit. Le retard

apparemment pris dans le début de l'année sera compensé par la rapidité des réflexions par la suite. Les manipulations se font essentiellement à l'oral, sauf si les changements affectent le nombre et le genre ; dans ce cas, l'enseignant doit écrire au tableau pour que les enfants voient que l'écrit diffère d'une phrase à l'autre. De plus, ce type de séance permet de travailler l'argumentation orale et de faire émerger les représentations des élèves sur le fonctionnement de la langue.

Faire grossir une phrase

1. *Le chat boit du lait.*

2. *Le chat noir de la voisine, celle qui me fait peur, boit goulûment du lait écrémé dans un grand bol en céramique.*

L'enseignant impose le groupe que l'on enrichit : on ajoute des informations sur le chat ; puis sur « boit », puis sur « du lait », puis sur toute la phrase, puis sur un autre mot ou groupe secondaire.

Dans la verbalisation, on fait constater :

- la situation de communication (qui parle, à qui, sur quel ton, pourquoi) ;
- l'enrichissement possible à tous les niveaux par un mot, par plusieurs mots (encourager oralement les formes complexes avec subordination, puisqu'on est en production orale et non en analyse grammaticale ou en production écrite).

Exemple :

Le chat (qui appartient pourtant à la voisine) vient (régulièrement) boire son lait (chez nous) (quand elle s'absente), (ce qui arrive tous les week-ends).

- que la verbalisation doit aussi faire réfléchir sur les changements de sens (l'ajout de constituants permet de donner plus d'informations sans changer le sens général).

On fait ce travail sur tous les types de phrases : assertive, interrogative, impérative et exclamative. À l'intérieur de ces quatre types, on n'oubliera pas de donner des phrases positives et négatives pour éviter que la représentation ne se cristallise autour de la phrase assertive positive, même si les enfants ne connaissent pas ces mots.

Combien d'enfants jouent ?

Combien d'enfants jouent à la marelle ?

Combien d'enfants jouent à la marelle dans la cour de l'école à l'heure de la récréation ?

Dans une question, on ne peut pas enrichir tous les mots comme les outils interrogatifs.

On dresse la liste des mots que l'on n'enrichit jamais : *je, tu, il... ; le, la, les, un, une, des...* (et les autres déterminants).

✓ Cibler les enrichissements

Ce type de manipulation va permettre de prendre conscience des principaux constituants de la phrase.

On fait des ajouts sur le GN sujet ou sur le complément essentiel ou le complément circonstanciel. L'enrichissement de l'adjectif pourra se faire au CE2 ou au CM1.

Certains enfants enrichissent sous forme de narration. Avec le temps, ils perçoivent intuitivement ce qu'est une phrase. Les élèves des écoles classées RAR (Réseau Ambition Réussite), dont la langue est déficitaire, enrichissent leur expression par ces manipulations quotidiennes. Le travail sur l'enrichissement doit pouvoir déterminer si l'on ajoute un mot ou un groupe de mots à une phrase, des phrases à un paragraphe, un paragraphe à un texte. Dans ce cas, on travaille collectivement en production d'écrits.

FICHE 1

FAIRE GROSSIR UNE PHRASE AU CE1

• L'enrichissement de la phrase

L'enfant de CE1 n'a pas encore acquis le concept de phrase, mais l'enseignant peut, par ce biais, commencer à faire émerger une représentation. Parfois, il sera nécessaire, sans rejeter les propositions, de montrer comment on additionne plusieurs phrases à l'écrit grâce à des mots de liaison.

Ex. : *Le petit bonhomme acheta des glaces et des pop-corn. **Mais** il avait encore faim.*

La difficulté la plus importante est d'obtenir des phrases cohérentes. L'adjonction de mots amène parfois les enfants à proposer des ajouts sans être gênés par le peu de vraisemblance de leur proposition.

Ex. : *Le bonhomme revient chez lui dormir près de la plage.*

Le groupe « près de la plage » demande à être explicité : *dans sa maison construite près de la plage...*

Ex. : *Le petit bonhomme acheta des glaces et des pop-corn qu'il mangea sur son cheval.*

L'enseignant a dû demander s'il était possible d'avoir les mains prises par les glaces et les pop-corn et de tenir les rênes...

• L'enrichissement d'un texte

Sur une phrase différente, l'enseignant propose de terminer l'histoire en ajoutant un paragraphe :

.../...

.../...

Le feu s'est déclaré dans la savane.

Les animaux se réfugient sur le bord d'un lac.

Il propose de noter les propositions au tableau. Il s'agit d'un texte à terminer de façon traditionnelle. L'enseignant demande aux élèves de se mettre d'accord sur ce qu'il convient d'écrire, en exigeant que ce qui est proposé soit conforme aux attentes d'un écrit.

FAIRE GROSSIR UNE PHRASE AU CM

Au CM, on peut surtout travailler l'ajout de connecteurs afin que le texte ne soit pas une suite d'énoncés sans lien.

Voici une production d'écrits d'un enfant de CM2 avec les erreurs reproduites. Il s'agit d'un portrait :

Ses cheveux ébouriffés et bouclés couvre sa tête et ses oreilles.

Son visage ridé lui donne l'air d'avoir déjà vécu.

Son teint semble très pâle.

Ses yeux noirs lui font un regard triste.

Ses joues sont maigres.

Son nez pointu occupe une partie du visage.

Ses vêtements ont une couleur sombre.

Sa main toute petite est recouverte par des taches de vieillesse.

Les enfants de la classe ayant tous produit une suite linéaire sans lien, l'enseignant décide de travailler sur les différentes façons d'enchaîner les phrases. Il donne à lire plusieurs portraits et fait repérer la progression, quelques adverbes, ainsi que les verbes de perception. Les enfants reprennent leur portrait et tentent de lier les phrases. Des exemples sont travaillés collectivement.

Voici le texte du même enfant après amélioration :

Le visage ridé de la vieille dame lui donne l'air d'avoir vécu. Au milieu, son nez pointu y occupe une grande partie. Son teint semble très pâle alors que ses yeux noirs lui font un regard triste. Ses joues sont maigres. Tout autour, ses cheveux ébouriffés couvre sa tête et ses oreilles. De ses vêtements sombres, sort une toute petite main recouverte par des taches de vieillesse.

L'enfant a réaménagé l'ordre et a ajouté des connecteurs spatiaux. Il a reformulé certaines phrases pour éviter la succession d'énoncés. Même si le travail semble arbitraire et littéraire, le texte produit est amélioré par ces ajouts.

Faire maigrir un énoncé

Suppression de constituants dans une phrase

On part d'une phrase complexe et on fait supprimer les expansions en travaillant bien groupe après groupe.

1. *Mon père qui, je l'ai dit, avait achevé ses études avant que je vinsse à commencer les miennes, avait appris, dans cet appartement crasseux qui se dressait naguère au coin de la rue Rataud et de la rue Lhomond, la chimie des équivalences*¹.
2. *Mon père qui avait achevé ses études avant que je vinsse à commencer les miennes avait appris la chimie des équivalences.*
3. *Mon père avait appris la chimie (des équivalences).*

Il ne semble pas confortable de commencer par des réductions parce que l'enfant ne sait pas encore bien lire. Or la vérification de la possibilité d'une réduction se fait par le test de lecture.

Les manipulations de réduction vont permettre de faire prendre conscience que certains mots ne fonctionnent pas seuls. Les élèves vont donc découvrir le fonctionnement par groupes syntaxiques.

Au CE1, on vérifiera sur des phrases courtes que les élèves savent dénombrer les mots compris dans une phrase.

Si jamais la phrase choisie comportait un article élidé, on expliquerait que le blanc graphique est occupé par un signe, l'apostrophe, qui signifie que les deux mots doivent être liés dans la diction mais qu'ils forment chacun un mot :

L'oiseau vole.

Un oiseau vole.

Le test de substitution permet de bien voir « L' » comme un mot et « oiseau » comme un autre mot. On pourra ensuite donner l'explication historique de l'élision du « e » devant une autre voyelle.

FICHE 3

ILLUSTRATION AU CE1 SUR LA PHRASE

• Préparation matérielle

Prendre une phrase complexe d'un texte lu, donc connu.

Pour éviter la perte de temps du découpage ou la perte d'étiquettes, il est préférable de faire recopier la phrase sur une ardoise. Cette façon de

.../...

1. D'après G. Duhamel, *Biographie de mes fantômes*, Hartmann, 1944, p. 52.

.../...

faire présente deux avantages : celui de faire copier une phrase, ce qui est toujours un excellent exercice d'attention visuelle et de mémorisation, et celui de pouvoir faire effacer un mot ou plusieurs par les enfants et donc de mieux contrôler leur niveau langagier.

Exemple : *Et / il / parcourait / la / plage / déserte* / en / tout / sens, / en / agitant / ses / bras / et / en / parlant / tout / seul.*¹

(*L'adjectif a été ajouté à la phrase tirée du manuel.)

Consigne 1 (écrite du point de vue de l'élève) : **Je barre un mot, mais la phrase doit rester compréhensible, doit pouvoir être dite.**

Chaque élève dit sa proposition. L'ensemble de la classe vérifie la pertinence en oralisant la nouvelle phrase. L'enseignant peut faire valider ou invalider certaines propositions individuelles. Il n'hésitera pas à dire que certaines propositions ne conviennent pas si l'énoncé n'est pas compréhensible.

Synthèse : on remarque que certains mots peuvent être supprimés pour que la phrase reste compréhensible, mais pas tous. Quand on enlève un mot, on enlève de l'information.

– Premier « Et » :

X il parcourait la plage déserte en tout sens, en agitant ses bras et en parlant tout seul.

– Deuxième « tout » :

Et il parcourait la plage déserte en tout sens, en agitant ses bras et en parlant X seul.

– « déserte » :

Et il parcourait la plage X en tout sens, en agitant ses bras et en parlant tout seul.

Consigne 2 : **Peut-on enlever le mot « bras » ? Que faut-il faire pour l'ôter ?**

Les élèves font des essais, puis l'enseignant les aide à synthétiser : certains mots ne peuvent être ôtés seuls, sinon la nouvelle phrase n'est pas compréhensible.

Pour ôter « bras », il faut enlever : « en agitant ses bras » et « et ».

Faire remarquer l'utilité du mot « et » qui permet de relier « en agitant ses bras » avec « en parlant tout seul ». Comme il ne reste qu'un groupe, on n'a plus besoin de « et ».

Retour sur le premier « Et » : est-ce que lui aussi sert de lien ? Avec quoi ? (Avec la phrase précédente.)

Il parcourait la plage en tout sens, [en agitant ses bras / et] en parlant tout seul.

Consigne 3 : **Entoure les mots que tu dois ôter ensemble.**

On confronte les propositions et on fait une mise au point collective.

.../...

1. M. Géhin, *Multi-lectures CE1*, Istra, 1998, p. 12-13.

.../...

La phrase minimale obtenue est : *Il* (faire remarquer la majuscule) *parcourait la plage*.

Synthèse : certains mots fonctionnent en groupe.

– « en tout sens » : *Il parcourait la plage, en agitant ses bras et en parlant seul*.

– « en agitant ses bras » : *Il parcourait la plage en parlant seul*.

– « en parlant seul » : *Il parcourait la plage*.

• Quelques difficultés rencontrées

Quand la nuit fut tombée, ce méchant bonhomme revint sans faire de bruit.

Des enfants ont proposé de supprimer « quand » et « fut », alors que l'enseignant s'attendait à ce que toute la proposition conjonctive disparaisse. Or il est possible d'écrire et de dire : « *La nuit tombée,...* » La circonstance peut s'exprimer sous la forme d'une proposition participiale. Cette proposition vient d'élèves ayant un excellent niveau de langage et une grande habitude de lecture.

D'autres sont capables de supprimer le verbe principal de la phrase sans être gênés. C'est un signe de difficulté de compréhension, voire de non-maîtrise de l'oral. C'est pourquoi cet exercice est tout aussi bien un travail de maîtrise de la langue que d'observation de son fonctionnement. Il est inutile de chercher des phrases trop longues ou trop complexes. Il vaut mieux viser ce que tout un chacun peut comprendre et manipuler.

Pour les noms composés, on acceptera ou non selon que le mot réduit est encore existant. Le « pont-levis » peut devenir le « pont », mais « arc-en-ciel » ne peut pas être amputé d'un mot.

✓ Suppression dans un texte¹

Dans certains textes, la suppression des constituants effaçables, comme les circonstanciels ou certains adjectifs, enlève au texte tout son intérêt. Il est bon de faire prendre conscience au CM que la manipulation d'effacement qui peut se faire dans une phrase pour trouver une fonction n'est pas adaptée quand on écrit puisque, là, il faut souvent ne pas être avare en informations.

1. On se reportera au chapitre sur les compléments circonstanciels, p. 154

Faire des substitutions

C'est un pas vers la notion de fonction et la corrélation entre syntaxe et orthographe. On ne peut travailler la substitution qu'au niveau de la phrase.

Ma mère porte un pantalon aujourd'hui.

• **Consigne 1** : remplacer le mot « mère » par un autre mot. La phrase doit rester compréhensible même si elle change de sens.

Si l'on change par « père », il faut également changer le petit mot devant.

Mon père porte un pantalon aujourd'hui.

• **Consigne 2** : écrire la proposition suivante au tableau.

Mon père et ses frères portent un pantalon aujourd'hui.

Demander aux enfants ce qu'ils observent. La fin du mot « portent » change de graphie. Il faudra trouver pourquoi.

*Mon père porte la valise. (changement de sens)
une moustache.*

Ma mère ne porte pas de moustache.

Ma mère ne porte pas de lunettes.

Ma mère achète des lunettes.

Mon père achète des gâteaux.

Mon père mange des gâteaux.

Mon père aime manger des gâteaux.

Mon père a mangé des gâteaux.

Les cousins (de mon père) ont mangé des gâteaux.

Les cousins les ont mangés.

Les cousins ont mangé ce qui restait sur la table.

Les cousins ont mangé les miens.

Faire observer ce qui change au niveau du sens *et* au niveau orthographique sans, pour l'instant, proposer d'explications ; ce sera l'occasion de situations-problèmes ultérieures.

Déplacer

Cette manipulation est très fréquente au niveau de la phrase quand on travaille sur les compléments circonstanciels.

Elle peut être intéressante en lecture-compréhension sur la place de certains adjectifs.

On différenciera « un homme pauvre » et « un pauvre homme », « une femme seule » et « une seule femme ».

En production d'écrits, il est très fréquent de pouvoir proposer aux élèves un réarrangement de l'ordre des mots ou des phrases pour obtenir plus de cohérence :

[Il s'agit de terminer un récit dans lequel un animal vient perturber le sommeil de l'enfant qui campe.]

*À ma grande surprise, l'animal, au lieu de me sauter dessus, se contente de me lécher le visage et de se frotter contre moi. Je lève le bras en tremblant pour le caresser, quand il se sauve tout à coup vers la forêt. **Ma gorge se noue tant j'ai peur.** Je décide enfin de m'endormir en essayant d'oublier tout cela. Le lendemain, toujours frissonnant de peur, je n'ose pas raconter mon aventure aux autres. Mais je garde un bon souvenir de cette première nuit de camping.*

La phrase en gras est mal placée : puisque le chien s'enfuit, l'enfant devrait être moins angoissé. Le déplacement de cette phrase au début du texte permet de faire ressortir le contraste entre la peur de l'enfant et la gentillesse de l'animal.

Trier des mots

Les élèves très jeunes sont très sensibles au poids sémantique des mots parce qu'ils sont dans l'apprentissage du lire. La production d'écrits conforte ce souci de signification.

Or l'activité de réflexion grammaticale suppose une forte décontextualisation : on observe le fonctionnement des mots et non leur signification, on examine la relation qu'ils entretiennent entre eux de plus ou moins grande dépendance (test de réduction) qui va jusqu'aux signes morphologiques (dépendance orthographique).

Le tri de mots va permettre aux élèves de faire une première expérience cognitive complexe, en observant les mots pour trouver des « points de ressemblance » hors la chaîne sémantique. Cette manipulation va leur faire découvrir la classe grammaticale (« la nature »), sans passer par des définitions complexes.

L'objectif est de classer les mots d'une phrase en proposant un critère ; l'unique règle imposée est que tous les mots soient classés et qu'un mot ne puisse être classé dans deux familles simultanément.

Si les élèves proposent de classer les mots par lettre, il faut décider où se situe cette lettre (à l'initiale, à la finale). Il en va de même pour les sons.

Cette activité vient après et en même tant que la substitution. La substitution reflète bien les changements sémantiques et les changements syn-

taxiques par les changements orthographiques (la bille roule sur le sol / la voiture roule sur le sol / les voitures roulent sur le sol).

L'activité de tri de mots se poursuit parallèlement à celle de substitution, qui fait travailler la relation syntagmatique et paradigmaticque en éliminant peu à peu certains critères : la taille, puis le sens, puis les sons, puis les lettres internes.

PREMIER TRI DE MOTS EN CE1

L'enseignant a écrit une phrase sur une bande collée au tableau :

À minuit, les deux nains arrivent et découvrent leurs cadeaux.

Cette phrase est lue par les élèves. Elle est connue parce qu'elle apparaît dans un récit qu'ils sont en train de lire. Elle ne pose donc aucun problème de compréhension.

• **Consigne 1 : Compter le nombre de mots.**

Les élèves n'ont qu'un seul repère : le blanc graphique. On évitera l'apostrophe dans un premier temps pour que les élèves ne soient pas perturbés par ce signe. Le décompte des mots permet d'ancrer la notion de mot, entité abstraite pour les enfants. Certains refusent de segmenter des éléments qu'ils perçoivent comme une unité sémantique : « à minuit », « les deux nains ».

On peut faire évoluer cette première activité dans le temps, surtout pour les enfants en difficulté qui ont besoin d'activités intermédiaires.

1. L'enseignant écrit la phrase au tableau et donne les étiquettes ou bien les mots sont dans des étiquettes : le mot est typographiquement marqué.

2. L'enseignant donne la phrase, mais les enfants doivent découper les mots : première évaluation de la prise en compte ou non du blanc graphique.

3. L'enseignant écrit la phrase au kilomètre ; les élèves doivent séparer les mots par des barres avant de découper. L'écriture italique facilite la perception des mots par rapport à l'écriture scripte.

• **Consigne 2 : Découper les mots.**

On s'aperçoit que certains élèves découpent des groupes de mots alors que le décompte a été effectué auparavant. Ils sont encore sur le sens.

L'enseignant découpe alors également la bande et place les mots les uns sous les autres au tableau.

Ce déplacement spatial permet de matérialiser la décontextualisation. Il s'agit de « briser » la représentation de la chaîne sémantique que constitue une phrase.

.../...

.../...

• **Consigne 3 : Vous classez les mots en regroupant ceux qui ont quelque chose en commun, quelque chose de pareil. Y a-t-il des mots que l'on peut mettre ensemble ?**

Le but de cette activité est de décontextualiser les mots afin de faire surgir une réflexion sur leur fonctionnement.

Les élèves de CE1 proposent des classements assez différents qui font émerger leur niveau de représentation de la langue.

– Certains les classent par la taille : courts (« A »), moyens (« nains »), longs (« découvrent »). Les enfants comptent le nombre de lettres.

– D'autres les classent selon des lettres communes : initiales, internes ou finales.

– D'autres encore ne parviennent à trouver qu'une seule lettre commune pour quelques mots et s'arrêtent là, ne pouvant envisager autre chose.

– D'autres encore font des regroupements sémantiques : « les deux nains », « leurs cadeaux » ; ou proposent des petites phrases : « les nains arrivent ».

– Quelquefois, un enfant (et un seul) regroupe : « nains », « cadeaux » parce qu'ils sont « plusieurs ». On comprend la différence cognitive entre un enfant qui ne voit qu'une seule lettre commune à quelques mots et un enfant qui intellectualise le concept de pluriel.

– Un enfant peut même regrouper « arrivent » et « découvrent », sans avoir la possibilité d'expliquer pourquoi. Poussé à se justifier, il le fera par la finale : « Ils se terminent tous les deux par "-ent". »

Au moment de la synthèse, l'enseignant reprend les diverses possibilités de classement sans donner ses préférences. Il est important de garder par l'affichage des traces des propositions des semaines précédentes afin de pousser les élèves à en trouver d'autres.

On peut conserver la lettre initiale pour l'ordre alphabétique et les lettres finales muettes pour une deuxième opération de problématisation.

On s'arrangera pour que, lors d'un tri de mots, les enfants rencontrent un ou deux verbes au pluriel et un adverbe en « -ment » afin que s'opère un conflit entre une représentation sur la finale graphique identique et un fonctionnement. À ce stade, le tri de mots permet une autre grosse opération mentale qui est la catégorisation.

L'activité de tri peut se faire par groupe, puis par deux, puis seul deux fois par semaine. Cette progression permet de ne pas se reposer sur les représentations des plus avancés.

Quand les élèves en sont à ce stade, on proposera des tris de façon à asseoir les nouvelles acquisitions (rôle de réinvestissement). On le fera surtout pour ceux qui ont encore des difficultés avec la catégorisa-

tion, en éliminant progressivement tous les critères non syntaxiques. On pourra s'appuyer sur le DVD de la commission départementale du 91, « Étude de la langue ». Deux séances de tris de mots ont été filmées et commentées (novembre 2008) dans un CM1 classé RAR.

LES STADES OPÉRATOIRES

Voici les représentations par lesquelles passent les élèves :

- La longueur des mots (on pourra par la suite donner le même mot dans des caractères différents pour montrer que la longueur n'est pas un bon critère).
 - Les signes graphiques : lettres communes / graphies de sons. Les enfants s'attachent assez facilement à la finale graphique des mots. Certains proposent des lettres internes. À l'enseignant de décider que seule la lettre initiale sera prise en compte.
 - Le signifié : classement thématique.
 - La classe grammaticale (en cycle 2 : déterminants, noms, verbes, autres).
-

ÉVOLUTION D'UN TRI DE MOTS AU CE1

Au bout de deux mois, les élèves de CE1 n'ont plus le droit de classer les mots selon leur taille, la lettre commune ou le son commun. Comme ils font parallèlement des substitutions et autres manipulations sur les mêmes phrases, ils commencent à percevoir des « comportements » identiques.

Voici la séance de découverte de trois classes de mots dans un CE1 à la mi-décembre sur une phrase déjà travaillée en substitution et en tri de mots. La phrase donnée est :

La fermière et le fermier soignent et nourrissent les cochons, puis ils les transforment en jambon.

Les élèves comptent les mots, les découpent, puis les classent.

Apparaissent, pour la majorité d'entre eux (20 sur 24), des classements de noms d'êtres humains (« fermier », « fermière »), des mots « qu'on peut mettre ensemble parce que le jambon est fait avec le cochon » (« cochon », « jambon ») et des mots « qui disent ce qu'on fait ». Certains mélangent des classements par lettre (tous les mots qui se finissent par « -s ») et débute des classements grammaticaux.

.../...

.../...

■ La justification

1) Les déterminants

L'enseignant reprend mot après mot.

Plusieurs enfants ne veulent pas mettre « et » avec « la » dans la rubrique « petits mots », sous le prétexte que « la » est toujours devant un nom. L'enseignant demande la vérification de cette assertion à partir de noms courants dans la classe. On remarque, en effet, que certains mots sont toujours précédés de « la », ce qui n'est pas le cas avec « et ». Plusieurs enfants avancent même qu'il s'agit de mots au féminin. Après discussion et exemples à l'appui, « les » est rangé avec « le » et « la ».

2) Les noms

« fermier » et « fermière » sont rangés ensemble pour certains parce que, sémantiquement, ils désignent le même métier, pour d'autres parce que ce sont des humains, pour les derniers, enfin, parce que ce sont des noms.

3) Les verbes

« soignent » et « nourrissent » sont classés ensemble parce que « ce sont des mots qui disent ce qu'on fait ». Pour vérifier le consensus, chaque élève doit produire oralement une phrase avec un mot « qui dit ce que l'on fait ». Comme chacun en est capable, l'enseignant donne le métaterme : « verbe ».

■ Les désaccords

« cochon » soulève des discussions. Peut-on le ranger avec « fermier » et « fermière » ou faut-il faire une classe différente ? Les élèves sont partagés. On peut penser que leur hésitation vient du fait que ce n'est pas un humain. L'enseignant tranche en demandant s'il s'agit d'un nom. Il est obligé de passer par la définition : « Un nom est un mot qui désigne quelque chose qui existe. » Alors les enfants acceptent de le mettre dans la même colonne.

La suite ne posera aucune difficulté.

Au bout de 30 minutes apparaît au tableau le classement suivant :

Mots avant le nom	Noms	Mots qui disent ce que l'on fait : VERBE	Mots inclassables
le	fermier	soignent	et
la	fermière	nourrissent	et
les	cochon jambon	transforment	puis les en

.../...

.../...

À partir de cette séance, où les élèves ont trouvé trois classes grammaticales, les autres séances de tri viendront confirmer celles-ci. On pourra donner le métaterme : « déterminants ». Apparaîtront peut-être les « mots qui disent comment on est » : les « adjectifs ».

L'enseignant pourra faire un travail d'observation sur la catégorie des noms pour sortir le nombre.

■ Le test de substitution

Pour faire avancer la conceptualisation, on peut aussi affiner la consigne et dire aux enfants que l'on cherche à regrouper les mots qui « fonctionnent » de la même façon.

Dans les deux phrases suivantes :

La méchante sorcière criait dans la cuisine. Le gigantesque ogre mangeait sa soupe.

l'enseignant a demandé si l'on pouvait substituer « ogre » à « sorcière », et inversement, dans les phrases. La substitution a permis de regrouper ces deux mots. Il en a été fait de même avec les déterminants et les adjectifs. Seuls les mots « cuisine » et « soupe » ont encore été regroupés thématiquement parce que « on mange de la soupe dans la cuisine » et que ces deux mots, étant inanimés, ne pouvaient pas, pour l'instant, être classés avec les noms.

EXEMPLE DE TRI AU CE2

Au CE2, on continue à faire des tris afin de savoir où en est chaque élève dans sa représentation de la langue (évaluation diagnostique) et pour que les plus avancés fassent émerger des possibilités différentes (c'est par la confrontation avec ses pairs que l'on progresse).

Voici une phrase proposée début octobre :

Milo renversa et brisa le vase précieux de sa mère.

La phrase est toujours tirée d'un récit connu. Rien ne fait obstacle à la compréhension.

Les élèves sont tous capables de donner le nombre exact de mots et de les découper tous.

■ Les classes de mots

Les critères qui surgissent sont, pour une part, semblables à ceux des CE1 parce que certains enfants n'ont pas progressé dans leur représentation, tandis que d'autres proposent déjà une terminologie grammaticale. Ces différences dépendent aussi de ce qui reste des enseignements antérieurs.

.../...

.../...

On retrouve les critères de taille, de sens, de sons, de syllabes, de sens. Mais certains élèves ont proposé la famille « sujets », définis par : « avec qui on peut faire une phrase qui parle d'eux » ; la classe des verbes, non définis ; la classe des déterminants : « ceux qui disent s'il y en a un ou plusieurs ».

À partir de l'apparition de ces classes, l'enseignant a exigé que les mots soient uniquement classés dans ces trois familles, plus une colonne « autres » pour les inclassables.

■ L'argumentation

Lors de la synthèse, l'enseignant fait argumenter sur les « erreurs ». Par exemple, ceux qui ont classé « précieux » dans la colonne des verbes expliquent pourquoi et ceux qui refusent ce classement expliquent pourquoi : « précieux » n'est pas une « action » (« On ne peut pas réciter : je précieux, tu précieux, il précieux... »)

Ce travail de verbalisation permet de préciser ce que sont ces classes et oblige les élèves à plus d'abstraction.

La verbalisation débouche sur un changement de catégorisation. Apparaît alors la famille des noms, verbalisée comme « quelqu'un ou quelque chose dont on parle ». La catégorie des verbes est expliquée comme celle des « actions », qu'on accepte provisoirement. Les verbes peuvent se réciter avec « je », « tu », « il »...

Dans la classe des déterminants, les élèves ont rangé « le » et « sa », mais aussi « et » et « de ». L'enseignant propose alors une autre contextualisation : « "le collier et la bague" : est-ce "et" qui permet de savoir s'il y a un ou plusieurs colliers, une ou plusieurs bagues ? » Puis un test de suppression vient corroborer que ce n'est pas ce mot qui permet de connaître le nombre.

Même opération avec « de » : dans « le collier de la princesse », « de » n'indique pas s'il y a un ou plusieurs colliers, une ou plusieurs princesses. On peut le retirer sans rien changer au fait qu'il n'y a qu'un seul collier et qu'une seule princesse.

✓ Vers un autre problème

Alors on peut proposer la grande énigme : pourquoi le verbe qui veut dire la même chose dans les deux phrases ne s'écrit-il pas pareil ?

L'enfant renversa le vase précieux.

Les enfants renversèrent le vase précieux.

La réponse devra être individuelle à l'oreille de l'enseignant, afin que les élèves fassent un véritable effort réflexif et ne répètent pas les propositions entendues.

L'enseignant encouragera les réponses tout en étant exigeant. On ne doit pas se contenter de : « Le verbe est au singulier ou au pluriel » (mais pourquoi ?), « parce que "enfant(s)" est seul ou plusieurs » (et alors ?), « parce qu'ils ne sont pas au même temps » (si, c'est le même temps)... (cf. 4^e partie, chapitre 12.)

Variantes du tri de mots

On peut également proposer une variante du tri qui pourrait aussi amener les élèves à classer intuitivement les mots selon leur fonction grammaticale et non selon leur sens.

On propose à chaque enfant d'écrire un mot et un seul qui sera affiché au tableau. À partir de tous ces mots, on essaie de fabriquer des phrases. Les enfants écrivent généralement des noms agentifs et des verbes d'action : « les enfants », « je », « lion », « joue », « mange », « écrivent »...

✓ Fabrication de phrases

Avec un même nom (sujet), on écrit tous les mots qui peuvent fonctionner. On obtient des phrases du type :

- *Les enfants merveilleux joue(nt) [à] la récréation.
grand(s)*
- *Le lion magique(s) mange(nt) [à] table, des pommes, des
fleurs.
écri(t)(vent).*

– *Je*

On fait observer les mots qui peuvent se remplacer, les mots qui changent d'orthographe, les mots pour lesquels il faut rajouter quelque chose (les prépositions).

Si un élève propose de remplacer « jouent » par « merveilleux », demander si l'on a une information complète formant une phrase en disant : « les enfants merveilleux à la récréation ».

✓ Substitution

Puis leur proposer d'écrire une phrase en commençant par « les enfants » et de remplacer « jouent » par un autre mot. On dresse la liste des propositions, dont on vérifie la pertinence, et on obtient une classe : « répondent, parlent, rient, lisent, nagent, regardent, chantent, boivent, écrivent, téléphonent, peignent, dansent ».

Encourager les élèves à proposer des formes verbales qui ne signifient pas une action. Aider à la correction orthographique.

Garder la même liste de mots et remplacer, cette fois-ci, « les enfants ». On obtient ainsi une nouvelle liste (de noms). À l'issue de cette séance, on peut donner les termes grammaticaux : « Noms » et « Verbes » des deux listes effectuées. À partir de cette liste, on pourra travailler en orthographe pour observer les changements qui affectent la classe des verbes et s'interroger sur les raisons de tels changements, ce qui amènera à l'hypothèse que le nom qui précède le verbe joue un rôle sur celui-ci.

Il est nécessaire de continuer les classements afin de s'assurer que tous les élèves rangent bien les mots selon ces deux catégories avant d'observer finement l'accord sujet-verbe.

Le classement des noms amènera l'observation sur le « petit mot » qui accompagne le nom. Dans ce cas, dès qu'il est possible, on ouvrira la classe des « déterminants ». Enfin, la classe des noms ne doit pas comporter que des noms en position de sujet, même si c'est le plus simple au départ. On peut accepter *provisoirement* de définir le verbe par « le mot qui dit ce que l'on fait » ou le nom par « le mot qui désigne les êtres ou les choses ». On fera évoluer cette définition, partiellement fautive, dès que le verbe « être » ou des verbes d'état surgiront. De même, pour les noms, on complètera la définition avec les mots qui désignent des sentiments, etc.

✓ Prolongements

Dès que les trois classes sont « sorties », à chaque tri de mots, on proposera les colonnes avec le métaterme correspondant, plus une colonne « on ne sait pas » ou « autres ».

Il faut régulièrement faire faire des tris en demandant aux élèves de justifier leur classement, essentiellement par la substitution.

Dès que la catégorie du nom est reconnue par l'activité de tri, on pourra faire faire des remarques sur les changements morphologiques entre le singulier et le pluriel.

Dans la production d'écrits, on pourra aller à la chasse aux noms et vérifier qu'on a bien mis le « s » aux noms pluriels. Si l'on rencontre un pluriel autre que « s » lors d'une lecture, on l'écrira sur une page à part dans son cahier de grammaire, sans en faire une leçon spécifique car seul le « s » est la marque la plus fréquente pour le pluriel des noms, le « x » est plutôt une exception.

À partir du retour des vacances de février, les élèves de CE1 peuvent se contenter de souligner, sans passer par la phase de découpage. Il suffit de décider d'une couleur pour chaque catégorie grammaticale. On ne souligne pas les mots que l'on ne sait pas classer.

Attention, ce travail demande un effort d'abstraction important car les élèves ne regroupent plus les termes, mais les considèrent isolément. Chaque mot doit être compris comme appartenant à une classe dont les élèves ont maintenant une meilleure appréciation. On peut également ouvrir la classe des mots qui disent « comment on est », c'est-à-dire celle des adjectifs. Pour vérifier, on utilise une forme attributive : « mystérieux » est bien un adjectif parce qu'il dit « comment

on est » ; « Le chat est comment ? Il est mystérieux. » On ne s'étonnera pas de la difficulté à remplir cette catégorie des adjectifs qui vient du pauvre bagage lexical des élèves et non de la difficulté métalinguistique de cette classe.

On pourra faire des observations dans des textes sur les noms afin de « discuter » des mots qui représentent des personnes humaines, des animaux, des « choses » du monde. Il est important que les élèves voient à quoi servent les noms communs.

On pourra aussi réfléchir à l'importance de la majuscule. Une personne peut être représentée par un mot sans majuscule qui dit ce qu'il est ou ce qu'il fait : « la sorcière », « l'ogre » ; mais aussi par son nom de famille ou son prénom : « Olive ». Cette réflexion permettra de faire avancer la classe des noms afin que les élèves acceptent de mettre ensemble des noms représentant des animés et des non-animés, ce qui est un bond conceptuel considérable puisqu'il signifie que les élèves se détachent du réel pour réfléchir sur les mots.

2

La grammaire au service du lire-écrire

Depuis une quinzaine d'années, les différentes autorités de tutelle à l'Éducation nationale insistent sur le rôle de la langue dans la compréhension d'un texte. Ce phénomène possède même un nom : « la grammaire de texte », qu'on oppose à la grammaire de phrase. Il s'agit essentiellement des retombées pratiques de recherches linguistiques faites sur le fonctionnement typique de « textes » selon leurs objectifs discursifs : narratif, explicatif, argumentatif, poétique, prescriptif, etc.

Nous n'allons pas aborder ces questions dans cette partie parce que la documentation est, par ailleurs, très fournie. Nous allons essayer de montrer que certains points traités traditionnellement dans la grammaire de phrase peuvent avoir des incidences en lecture et en production d'écrits. On augmente ainsi les interventions en langue. La grammaire de texte peut se travailler de deux façons :

- par intégration (des questions de grammaire permettent de mieux comprendre le texte) ;
- par décrochage (on travaille un point de grammaire dans un texte, mais en dehors de la lecture).

SOMMAIRE

3. La phrase	► 49
4. La chaîne anaphorique	► 79
5. La chronologie et le verbe	► 92
6. L'adjectif qualificatif	► 106
7. Le passif	► 117
8. L'hypothèse	► 127

3. La phrase

Le terme de « phrase » est très délicat car il renvoie à un modèle syntaxique auquel correspondent certains énoncés appelés également « phrase ». De plus, quand on travaille la subordination, on n'emploie plus le terme de « phrase » mais celui de « proposition ». Il convient donc de faire le point sur ce que signifie ce terme aujourd'hui.

Qu'est-ce qu'une phrase ?

Voici un texte écrit phonétiquement :

Le récit d'une noyade

[trãzi ... rakle ... lãfãvasijesykõb ... ĕnynivērãkaju ...
møbaratintulãdo ... parmileflokõ ... lamus ...
selatetkibrãldabør ... kipur ... baskyl ...
pilõnofõdegravje ... faksægõdeladernjer ...
mõperãmajozæbre ... õtrådøvalemyzisãt ...
sepumøn ... ilmapare ... ilerykt ... sepyiz ... dekøn]

Combien y a-t-il de phrases ? Aucune. La phrase n'est pas une unité de l'oral, mais uniquement une unité de l'écrit. Plus, même, c'est un modèle syntaxique abstrait, en langue, résumé par les linguistes par :

P = GN + GV + modalité d'énonciation.

Ce modèle abstrait trouve parfois, mais pas toujours, une occurrence en discours sous la forme de la phrase déclarative. Mais c'est une coïncidence et non un fait établi.

Il existe de nombreuses autres formes d'énoncés, à l'écrit comme à l'oral :

- des phrases à présentatif (« C'est Paul. » ; « Voici ma chaumière. ») ;
- des phrases nominales (« Tunnel fluide. » ; « Super, ce film ! ») ;
- des « mots-phrases » (« Oui. » ; « Non. » ; « Peut-être. » ; « Certes. », etc.) que l'on trouve essentiellement dans des réponses ;
- des interjections quand elles remplacent un énoncé (« Aïe ! », pour dire « J'ai mal. ») ;
- des infinitifs (« Ralentir ! ») ;
- des adjectifs seuls : (« Perdu ! »).

Historique de la notion

Le terme de « phrase » est relativement récent en grammaire. Il a supplanté « proposition ». Lui est préféré, à l'heure actuelle, le terme d'« énoncé ». La nouvelle terminologie fait référence aux phrases verbales, aux phrases non verbales et aux phrases à présentatif. Mettons les choses au clair.

La logique

Le terme de « proposition » est le plus ancien. C'est un terme de logique qui désigne tout énoncé permettant d'asserter le vrai ou le faux (le logicien essaie de distinguer le vrai du faux). Le modèle abstrait de tout énoncé, en logique, est la proposition. Au Moyen Âge, la proposition est définie dans les termes de la logique d'Aristote. Elle comprend un sujet et un prédicat, qui sont liés par une copule (ce qui ne désigne pas le nom et le verbe, mais ce dont on parle et ce qu'on en dit qui peut être vrai ou faux). Cette tradition était encore en œuvre dans des manuels jusqu'aux années 1950, où tout énoncé était traduit en prédicat. D'où des exercices de transformation dans les grammaires du début du xx^e siècle pour retrouver, derrière toute proposition, la forme prototypique en « être » :

Socrate mange des cacahuètes. → Socrate est mangeant des cacahuètes.

Les enseignants les plus anciens se souviennent peut-être d'avoir eu, en tant qu'élèves, des exemples de ce type dans leurs manuels.

Du xvii^e siècle au xx^e siècle

- La grammaire de Port-Royal, au xvii^e siècle, va s'intéresser à la syntaxe, et en particulier aux phénomènes de subordination. La proposition va alors devenir une catégorie grammaticale. On distingue, à partir de cette époque, les propositions simples ou complexes et les propositions composées: « *Celles qui ont plus d'un sujet ou plus d'un attribut.*¹ »
- Du Marsais, auteur du xviii^e siècle, essaie de distinguer ce qui est du ressort de la grammaire et ce qui revient à la logique: « *Quand on considère une proposition grammaticalement, on n'a égard qu'aux rapports réciproques qui sont entre les mots; au lieu que dans la proposition logique on n'a égard qu'au sens total qui résulte de l'assem-*

1. A. Arnauld, P. Nicole, *La Logique ou l'Art de penser*, 1662-1683, Flammarion, coll. « Champs », II, V, 1970, p. 163.

blage des mots.¹ » Jusqu'à cette période, le terme de « phrase » est peu employé. Il est le synonyme de « diction », « expression par un arrangement particulier des mots ». Ce qui appartient à l'analyse grammaticale est tantôt appelé « proposition », tantôt « construction ».

Il existait également le terme de « période ». La période est une « séquence » qui possède une unité sémantique. Elle peut se confondre avec la phrase complexe, mais pas obligatoirement. C'est une unité mentale avec une structure imposée par le rythme. Elle est faite d'une partie montante qui tient le lecteur en haleine, la protase, le suspense culmine à l'acmé et la résolution se fait dans l'apodose. Si protase et apodose sont équivalentes rythmiquement, nous avons une cadence équilibrée.

Au XVIII^e siècle, on va confondre la période, terme de rhétorique, et la phrase complexe contenant des subordinées. Le terme de « phrase » va devenir une unité discursive, surtout quand il s'agit de traduire du latin. Il fallait que l'élève distinguât des unités syntaxiques dans les textes latins pour pouvoir les traduire.

- On pense que c'est Urbain Domergue, dans sa *Grammaire générale analytique* (1798), qui fixe l'idée moderne de « phrase » qu'il définit par : « *unité ayant un sens complet, contenant autant de propositions que de verbes finis* ». Les propositions sont organisées hiérarchiquement en principale et en subordinées.

- Noël et Chapsal, en s'appuyant sur les travaux de Domergue, vont introduire cette définition et cette analyse dans la grammaire scolaire au XIX^e siècle.

On voit ainsi que l'analyse scolaire de la phrase complexe datant de la fin du XVIII^e siècle a peu évolué depuis. À l'époque, il s'agissait d'une petite révolution : auparavant, l'unité était le mot dont on cherchait la nature et la fonction. La phrase est devenue alors le point de départ de l'analyse. Aujourd'hui on commence par le texte.

- Avec les structuralistes et les générativistes du XX^e siècle, la phrase devient exclusivement une unité syntaxique, où le recours au sens est exclu dans un premier temps. Cette unité fondamentale est constituée d'un groupe nominal et d'un groupe verbal. Cette analyse formalise un modèle, et non des formes de surface. Elle permet, entre autres, le traitement automatique des langues. Pour la phrase complexe, l'école n'a pas élucidé la difficulté et parle de proposition, là où le linguiste Le Goffic propose de parler de sous-phrase pour unifier la terminologie.

1. *Encyclopédie*, 1751-1780.

Que dit la nouvelle terminologie grammaticale (NTG)?

La phrase apparaît comme la cinquième grande entrée et est placée après le discours et le texte

L'ordre proposé par le MEN est contraire aux habitudes pédagogiques en vigueur à l'école élémentaire, où l'on commence par l'étude de la phrase décontextualisée et hors toute situation de communication orale ou écrite au CE1. La phrase est conçue, à l'école, comme la plus grande unité linguistique (morphosyntaxique) qui contient toutes les autres. Au CE1, on aborde la phrase simple; au CM2, la phrase complexe. Implicitement, le MEN souhaite que les enseignants travaillent dans l'ordre inverse, en commençant par les différents discours (narratif, injonctif, explicatif, argumentatif, descriptif) auxquels sont surbordonnés les types de textes¹. Un texte, quelle que soit sa nature, est composé de phrases. Celles-ci apparaissent dans un certain ordre et entretiennent entre elles des liens pour former un texte. Pour reprendre un mot de Roberte Tomassone, « *un texte n'est pas un tas de phrases* ». C'est pourquoi, avant d'aborder la phrase, la *Nouvelle Terminologie* consacre tout un paragraphe au texte et à sa cohésion.

Le MEN suggère donc d'aller du texte à la phrase.

La phrase verbale

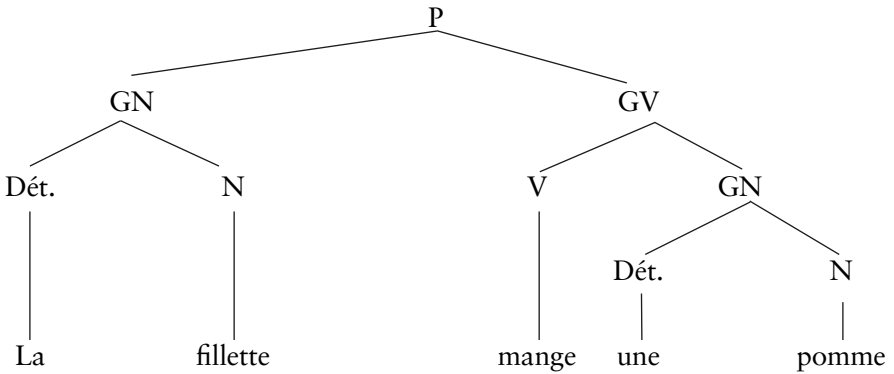
La NTG ne dit rien sur la phrase verbale qui semble aller de soi. Pourtant, elle est l'objet de plus d'un débat.

✓ Le modèle formel

Pour que le français, comme d'autres langues, soit traduit automatiquement par des machines, les linguistes ont cherché à formaliser les relations que les mots entretiennent entre eux. Ils ont ainsi déduit un modèle de phrase (P) qui se compose de deux constituants essentiels: le sujet, qui prend le plus souvent la forme d'un groupe nominal simple ou étendu (GN) ou d'un équivalent, et le verbe, seul ou accompagné de ses compléments (GV). Ce modèle a été proposé autour des années 1960 et a donné lieu à des analyses « en arbre » qui ont même été appliquées à l'école.

Comme on le voit, la formule convient parfaitement à toute phrase déclarative simple. Pour obtenir les autres types de phrases, les linguistes ont proposé des « transformations » formalisées par le recours

1. MEN, *Terminologie grammaticale*, CNDP / Hachette Éducation, 1997, p. 10.



à une machine, la « machine question » ou « la machine négation »¹. Toute phrase est réductible à ce modèle, qu'il ne faut pas confondre avec une phrase réellement prononcée et qu'on appellera plutôt « énoncé ». Un énoncé est réductible au modèle: P = GN + GV. Les deux constituants sont liés par l'obligation de l'accord du sujet et du verbe en personne et en nombre. Les mêmes mots réarrangés permettent de varier l'intention de communication. « *Ce qui [lui] devient plus ou moins sensible est la diversité infinie des contenus transmis, contrastant avec le petit nombre d'éléments employés.*² »

✓ Définition et limites

La phrase verbale est définie par quatre propriétés.

1. *Sa maximalité syntaxique*: elle est la plus grande unité syntaxique. Elle se compose d'éléments qui entretiennent ensemble des relations, mais elle-même n'a pas de relation externe. Cette propriété est battue en brèche par les travaux sur la cohésion et la connexité qui montrent que les phrases ne sont pas mises bout à bout, mais qu'elles sont unies par des liens thématiques (progression de l'information), sémantiques avec les anaphores (reprise par un pronom ou par un nom) et syntaxiques (lien avec les connecteurs).
2. *Sa complétude sémantique*: la phrase constitue un sens complet. Elle n'est pas seule dans ce cas. Bien des énoncés comme le simple « Zut! » ont un sens fini.
3. *Sa démarcation prosodique*: la phrase déclarative se caractérise par une intonation finale descendante suivie d'une pause démarcative. Des

1. Gruwez et Génouvrier, *Grammaire pour enseigner le français*, Larousse, 1987 : « La transformation interrogative sera formalisée par une "machine" que l'enseignant choisira de dénommer "machine question" ou "machine interrogative". »

2. É. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard, coll. « Tel », 1966, tome I, p. 130.

enregistrements de discours oraux ont montré que cette intonation pouvait se trouver dans des énoncés qui ne sont pas phrastiques.

4. *Sa démarcation typographique*: la phrase commence par une majuscule et se termine par un point. Là aussi, un grand nombre d'énoncés écrits par des écrivains du xx^e siècle viennent démentir cette assertion. Mais on a beau connaître les limites de cette définition et les limites de l'utilisation du modèle syntaxique, il n'empêche que le mot « phrase » est difficilement remplaçable et que, pour l'instant, aucune terminologie ni aucune autre définition n'a remplacé le terme « phrase » plus heureusement.

La phrase possède une autre grande propriété qui est celle de *pouvoir être subordonnée*. Elle peut, en effet, être incluse dans une autre phrase où elle prend la place d'un constituant ou d'un élément secondaire.

Voici deux phrases: *Jean vient.* et *Cela m'étonnerait.*

On peut enchâsser la première au niveau du sujet: *Que Jean vienne m'étonnerait.*

Cet enchâssement peut se faire à tous les niveaux de la phrase:

Le livre s'appelle « Reviens! ». et J'ai prêté un livre.

→ *Le livre prêté s'appelle « Reviens! ».*

→ *Le livre que j'ai prêté s'appelle « Reviens! ».*

La subordination se définit par la dépendance fonctionnelle d'une phrase puisqu'elle a une fonction par rapport à l'un des constituants de la phrase enchâssante.

✓ Les types et les formes

La phrase simple contient un seul verbe conjugué.

C'est une unité sémantique qui organise l'information autour d'un thème et d'un propos. Elle peut être de diverses formes et de types combinables ou non entre eux.

• **Les non-combinaisons.** L'acte de parole (informer, ordonner, questionner, s'émouvoir) et l'affirmation ou la négation vont donner les types de phrases.

– P assertive ou déclarative: positive (*Pierre vient ce soir.*)/négative (*Pierre ne vient pas ce soir.*).

– P exclamative: positive (*Pierre est un ange!*)/négative (*Pierre n'est pas un ange!*).

– P injonctive (cf. Prog. 2008): positive (*Viens ici!*)/négative (*Ne mange pas cette horreur!*).

– P interrogative: positive (*Veux-tu du pain?*)/négative (*Ne veux-tu pas du pain?*).

• Les combinaisons possibles avec les types vont donner lieu aux formes de phrases.

– La forme passive: *Le drapeau est hissé./Le drapeau n'est pas hissé./Le drapeau est-il hissé?/Le drapeau n'est-il pas hissé?/Hissez le drapeau!/Ne hissez pas le drapeau!/Le drapeau est hissé!!!/Le drapeau n'est pas hissé!!!*

– La forme impersonnelle: *Il faut venir./Il ne faut pas venir./Faut-il venir?/Ne faut-il pas venir?* À noter: pas d'impératif, exclamatif possible avec le verbe « falloir ». Toute forme verbale n'est pas transformable en tournure impersonnelle: *Paul mange*. Certains verbes n'existent qu'à la forme impersonnelle: *Il faut*.

– La forme emphatique: par extraction du sujet et son encadrement (*C'est Pierre qui arrive./Ce n'est pas Pierre qui arrive...*); par détachement d'un constituant (*Pierre, il est peintre maintenant.*). La combinaison de toutes les formes et tous les types n'est pas possible.

La phrase non verbale

Dans la *Nouvelle Terminologie grammaticale* (1997), la phrase nominale apparaît comme un cas de la phrase non verbale. À l'école, on opposera donc, comme la NTG y invite, la phrase verbale (= contenant un verbe) et la phrase non verbale (sans verbe pivot).

Sous la rubrique « Phrase non verbale », la NTG indique trois cas :

- la phrase nominale (*entrée interdite*);
- les interjections, à condition qu'elles puissent être glosées (*Aïe!* = *J'ai mal*. et non *Ah!* dans *Ah!, te voici!*);
- les mots-phrases (*oui, non, certes...*), parce qu'ils répondent directement à une question dont le contenu n'est pas à reprendre.

✓ Analyse

L'analyse des phrases non verbales ne se fait pas au niveau syntaxique, mais au niveau discursif; il faut regarder la répartition du thème (ce dont on parle, une information connue et partagée par les interlocuteurs) et celui du propos (information nouvelle donnée par le locuteur).

✓ Thème et propos

Dans les phrases non verbales, l'énoncé peut être :

- sans thème (*Perdu!*: la situation de communication est assez claire pour que l'interlocuteur sache ce qu'il a perdu);
- sans propos (*Et ce déménagement?*: la question porte justement sur le besoin d'obtenir une information sous forme de propos).

L'énoncé peut comporter l'ordre inverse à l'ordre canonique thème/propos :

Délicieux, ce gâteau! (Propos puis thème.)

Le propos ne se fait pas obligatoirement sous la forme d'un verbe!
Tunnel fluide: « tunnel » est le thème sous la forme d'une métaphore pour parler de la circulation; « fluide » est le propos, ce qu'on dit de la circulation.

Les phrases à présentatif

Elles apparaissent *comme une troisième catégorie dans la NTG*. L'analyse syntaxique pour chercher si le présentatif comporte un verbe ou non n'apporte rien. Là aussi, il faut analyser en termes d'énonciation et chercher ce qui est mis en valeur grâce au présentatif:

- le thème (*Voici ma maison.*);
- le propos (*Voilà qu'il se met à pleurer.*).

Ces phrases à présentatif sont plus courantes qu'on ne le croit. Elles sont utilisées dès le CP parce que les présentatifs permettent de faire des phrases avec peu de mots:

Voici Yves. Voici Béatrice.

Il est important de ne pas les ignorer afin que les élèves ne cherchent pas à tout prix dans ces phrases le sujet, le verbe et le complément.

Des manipulations mettront au jour les ressemblances et les différences.

<i>Il y a</i>	<i>des chaises rouges</i>
<i>Voici</i>	
<i>Voilà</i>	
<i>C'est</i>	
<i>Ce sont</i>	
<i>Il était</i>	<i>(une fois)</i>

<i>Il y a</i>	<i>des chaises rouges</i>	
<i>Il y avait</i>		→ changement de temps
<i>Il n'y avait pas</i>		→ forme négative
<i>Il y en a.</i>		→ pronominalisation du GN

<i>Voici/ Voilà des chaises rouges</i>	
<i>En voici/voilà.</i>	→ pas de changement de temps, → pas de forme négative, → pronominalisation du GN

<i>C'est/Ce sont</i>		<i>des chaises rouges</i>	
<i>C'était/C'étaient</i>			→ changement de temps, utilisation du singulier ou du pluriel
<i>Ce n'est/ne sont pas</i>			→ forme négative utilisation du singulier ou du pluriel
<i>C'en sont.</i>			→ pronominalisation du GN

Il était (une fois) des chaises rouges. → seulement à l'imparfait

La forme « il est » existe, mais elle est très littéraire : *il est des soirs qui fleurent le lilas.*

En rapprochant ces présentatifs, on montre une analogie fonctionnelle qui devrait enrayer l'analogie homophonique avec une forme pronominale (il s'est levé) ou avec celle des déterminants (ses/ces chaussures)¹.

Connaissances premières de l'enfant

Commencer l'étude de la langue par celle de la phrase pose de redoutables obstacles car la phrase est une forme abstraite définie par les linguistes adultes experts, forme inventée assez tardivement², alors que l'enfant ne connaît que des énoncés oraux qui n'apparaissent pas forcément sous la forme canonique d'une phrase formée d'un groupe sujet et d'un groupe verbal.

La place de l'oral

L'élève connaît essentiellement sa langue par les propos qu'il tient ou qu'il entend et où la « phrase » n'existe pas.

– La ponctuation des énoncés oraux se fait par des petits mots : *bon, ben, hein, eh bien, si vous voulez, je veux dire...*

– Les énoncés sont souvent incomplets : *Quand même, ça paraît...* ; avec de nombreuses ruptures syntaxiques : *Si y a un espace... Ou alors attendre la fin du repas...* ; des hésitations, des mots de remplissage : *Euh...*

– Il y a de nombreuses répétitions, des reformulations, des autocorrections, beaucoup de désignateurs : *Passe-moi ça.*

– Les énoncés semblent disloqués : *Le facteur, le colis, il a dit qu'il était pas arrivé. ; Super, ta bécanne !*

– La négation est réduite à son second élément : *Je crois pas...*

– On redouble fréquemment un groupe nominal par un pronom : *La moindre inhalation de fumée, ça lui déclenche une allergie...*

1. Voir le chapitre 18 : « L'homophonie ».

2. Voir l'historique, p. 50.

C'est pourquoi l'enfant aura de grandes difficultés à aborder la notion de phrase, puisque c'est une invention d'expert pour l'écrit uniquement, qui ne correspond à aucune réalité orale qu'il connaisse.

Réalisations des élèves

L'enfant connaît les structures de l'oral qui fonctionnent par « séquences » correspondant à des unités de communication dont les éléments constitutifs ne correspondent pas forcément à des fonctions grammaticales et dont les liens sont plus sémantiques que syntaxiques et où l'intonation joue un rôle structurant fondamental¹.

Ben... on a beau faire... ça s'ra plus jamais pareil.

Après l'outil d'appui : « ben », la séquence est composée de deux éléments. Le premier est dit avec une intonation montante et porte un élément d'opposition ; le second, à l'intonation descendante, affirme une conséquence.

De plus, si l'élève a eu l'occasion d'écrire des textes au cycle 2, comme le préconisent les textes officiels, sa représentation de l'écrit est celle d'une forme discursive longue. C'est pourquoi les enseignants obtiennent des textes ponctués selon les unités de communication de l'oral ou selon les différentes phases narratives. Les élèves mettent un point avant « Tout à coup », à la fin du texte, ou ponctuent les séquences comme à l'oral.

Chère Aigrelaine

Je vais résoudre ce petit problème il te suffi d'aller a la décharge des sorcier tu y trouvera surement des palque de métal magique est des cous tu trouvera aussi du fil de fer, prend en boeu coup puit tu enroutera les plaque l'une sur l'autre tu les clouera puis tu acrochera bien les fils de fer au bout de la dernière plaque et voilàin balai qui fait tous ! bon courage

D., *Évaluation nationale CE2*, 1997.

Autrefois, on se contentait de faire écrire des mots puis des phrases de base au mieux sous un dessin. Cette simplification maximale permettait d'atteindre la notion de phrase au détriment de la créativité, de la réalité des faits linguistiques. On n'obtenait pas de texte. Maintenant, les élèves écrivent des textes, mais ne savent pas délimiter les phrases.

1. C. Blanche-Benveniste, *Approches de la langue parlée en français*, Ophrys, 1997.

Historique de l'apprentissage de la phrase

Dans les programmes de 1887 à 1923

L'enseignant enseigne la reconnaissance des différentes catégories grammaticales puis leurs principales fonctions, à partir desquelles on fabrique des phrases pour terminer par les propositions. On retrouve l'idée d'aller du simple au complexe. Le mot est considéré comme l'unité linguistique :

« *On appelle proposition la réunion d'un sujet, d'un verbe et des compléments de ce verbe.*¹ »

On voit, à travers cette définition, que les manuels n'ont toujours pas résolu la contradiction qui consiste à appeler une seule réalité de deux noms différents – phrase et proposition – appartenant à des champs théoriques différents.

Dans les programmes et instructions de 1945

Pour résoudre la contradiction, toute phrase simple est appelée « proposition indépendante » et figure au programme du CE, toujours après l'identification des différentes catégories grammaticales. Le Ministère indique alors une « méthode générale » : « *L'enseignement grammatical doit être concret. Le maître doit partir des textes placés sous les yeux des enfants pour leur faire comprendre la fonction habituelle du nom, de l'article, de l'adjectif, du pronom et du verbe... Il ne s'agit pas de formuler des définitions abstraites dont une connaissance plus approfondie de la langue ferait vite apparaître le caractère artificiel.* »

Cette instruction a été, et est encore, appliquée puisque les leçons de grammaire se font à partir de textes... prétextes, artificiels, fabriqués pour mettre à jour une notion en écartant tout risque de trouver un exemple ambigu ou contradictoire.

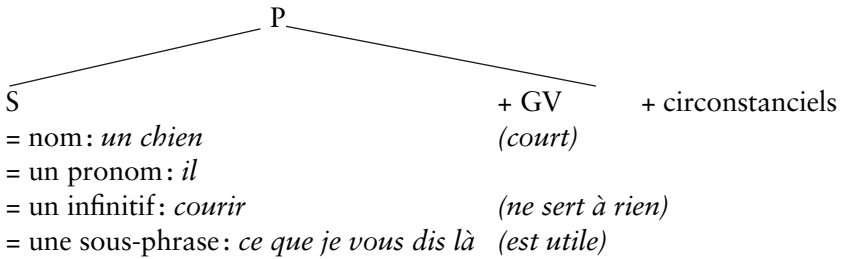
La grammaire doit paraître comme une « science » fiable, fermée, où tout est explicable et expliqué, étiqueté, sans contradiction, sans exception... L'inverse de l'orthographe. Or la grammaire n'est pas une science (elle ne fait pas de recherche, elle n'est pas née de la recherche), mais une description scolaire simplificatrice et normative.

À partir de 1972 s'opère un changement radical

Dans les manuels, on part de la phrase pour analyser ses constituants afin de parvenir aux mots (GN et GV) et aux parties de mot

1. Larive et Fleury, *Première année de grammaire*, A. Colin, 1886 (37^e édition).

(préfixes, suffixes, marques de temps, personne ou nombre). Cette inversion de la progression vient de l'influence de la linguistique structurale. Elle permet de faire comprendre les grands constituants de la phrase et le lien entre eux. C'est une avancée considérable car le morcellement antérieur ne pouvait faire comprendre aux élèves comment fonctionne la phrase modèle :



De même, les constituants du GV peuvent être différents.

- Un verbe seul: (*Le chien*) *court*.
- Un verbe et un adverbe: (*Le chien*) *court vite*.
- Un verbe et un adjectif: (*Le chien*) *est dangereux*.
- Un verbe et un GN: (*Le chien*) *mange sa pâtée*.
- Un verbe et un pronom: (*Le chien*) *le mord*.
- Un verbe et un nom introduit par une préposition: (*Le chien*) *pense à son maître*.
- Un verbe et deux GN: (*Le chien*) *ne donne pas sa pâtée à un autre chien*.
- Un verbe et trois GN: (*Pierre*) *a acheté cette voiture cent-cinquante euros à son garagiste*.
- Un verbe et un infinitif: (*Pierre*) *pense à partir*.
- Un verbe et une proposition subordonnée: (*Pierre*) *pense à ce que je lui ai dit*.

De même, au niveau des circonstanciels, on peut trouver un GN, un pronom, un infinitif ou une proposition subordonnée.

La grammaire structurale a révolutionné la représentation de la construction de la phrase française en montrant les grandes charnières et les catégories qui pouvaient alterner dans une même position.

Malheureusement, la tradition scolaire n'a retenu que le formalisme: P = GN + GV, que l'on fait apprendre sans préalable aux élèves.

Une telle représentation issue directement de la linguistique sans réflexion sur les possibilités d'acquisition des élèves est obscure, énigmatique, indéchiffrable, incompréhensible pour un enfant de 7 ans qui s'attache uniquement au sens des énoncés :

Il pleut.

Voici ma mère.

*Le train Paris-Marseille est arrivé avec une heure de retard.
Mon père n'est pas mécanicien.
Vivent les vacances!
Ne ferme pas la porte si bruyamment!*

Comment pourrait-il concevoir que tous ces énoncés si différents peuvent s'analyser en GN + GV...

Dans les programmes 2008

Les types et les formes de phrase doivent être « approchés » en CE1 par des manipulations orales où l'élève transforme une phrase déclarative positive en négative ou en interrogative.

En production d'écrits, il doit savoir délimiter la phrase par l'usage de la majuscule et du point. Cette dernière compétence est extrêmement difficile à acquérir, comme nous l'avons dit précédemment.

Au CM1 est introduite la phrase injonctive (et non impérative pour éviter la confusion avec un mode verbal) et au CM2 la phrase exclamative.

Didactique de la phrase

Comment travailler le concept de phrase simple en classe? Deux possibilités se présentent à l'enseignant.

- Faire tous les types de phrases en même temps parce que la phrase est un modèle abstrait (S + V) qui se trouve réalisé en discours de multiples façons. Or il est difficile pour les enfants de percevoir une constante derrière toutes ces formes; on partira alors d'un projet de BD. L'accent sera mis sur le rôle de la ponctuation dans la situation de communication et sur celui des marques écrites qui correspondent plus ou moins à quatre relations langagières.
- Partir de la phrase assertive à partir d'un projet sur une recette de cuisine. Ce travail, plus facile, permettra aux enfants de constater la nécessité de la présence d'un verbe conjugué dans la partie « manipulations », d'où les prolongements en conjugaison. La ponctuation diversifiée passe au second plan. Mais les enfants ne voient pas les autres types comme des phrases puisque leur modèle est la phrase assertive.

Quel que soit le choix, il faudra croiser les deux entrées.

De plus, à l'issue de ce travail, les enfants n'auront pas acquis la phrase, c'est-à-dire qu'ils ne ponctueront pas encore correctement leur texte. Il faudra des années pour qu'ils transforment leur représentation des énoncés à partir de l'oral pour en faire des énoncés acceptés à l'écrit.

LES TYPES DE PHRASES À PARTIR D'UN PROJET SUR LE NARRATIF : LA BD

Projet : Trouver une situation authentique de communication.

Les élèves vont écrire une BD pour des amis, pour des parents, pour les correspondants...

Proposer de partir de dessins déjà tout faits parce qu'il est difficile de bien dessiner. Les enfants, eux, inventeront le texte.

■ Séance 1 : tri de textes

- Faire trouver une BD parmi d'autres écrits lointains : narrations, recettes, publicité ; ou rapprochés : roman-photo, page documentaire, etc.
- Faire verbaliser à quoi on reconnaît une BD des autres textes et faire vérifier les critères sur différentes planches. Ne pas imposer de critères aux élèves, respecter leurs représentations ; les projets successifs les feront évoluer.

Apparemment, les enfants trouvent que c'est :

- une histoire ;
- racontée à l'aide de dessins.

- Consigner ces critères sur une fiche signalétique dans la classe et dans le cahier-mémoire de chaque élève (en situation de copie, par exemple).

Les élèves ne remarquent pas forcément immédiatement que les bulles représentent les paroles.

■ Séance 2 : lecture-compréhension

- Proposer comme point de départ une planche de BD sans aucun écrit.

Exemple type : Marie-Hélène Delval, Ulises Wensell, « Ti-Michou et Gros-Cachou sous la couette », *Pomme d'Api*, n° 381, Bayard Presse, novembre 1997.

- Faire observer les images.

Demander comment on regarde les images ou les vignettes : faire verbaliser que c'est de gauche à droite puis retour à gauche, comme le sens de l'écriture.

.../...

.../...

GROS-CACHOU ET TI-MICHOU



Sous la couvette



Faire raconter ce qui se passe dans chaque dessin ou dans chaque vignette en les numérotant.

Bien travailler la prise d'indices : comment sait-on quel est le personnage qui parle ? Comment peut-on être sûr que, sur le deuxième dessin, la maman fait sortir le chien ? Que fait l'enfant avec sa main droite sur le troisième dessin ? Que fait-il dans le quatrième dessin ? Comment en est-on sûr ? Que peut dire l'enfant dans les cinquième et sixième dessins ? Qu'arrive-t-il ensuite ? etc.

- Noter par numéro les propositions qui obtiennent l'assentiment de tous sur une affiche-mémoire.

■ Séance 3 : production d'écrits, premier jet

- D'après la bouche ouverte qui est le signe qu'un personnage parle, il n'y a que neuf vignettes où un personnage parle. Diviser l'effectif de la classe par neuf et distribuer un dessin à chaque élève.

.../...

.../...

Chacun doit écrire individuellement sur une feuille de papier brouillon quelque chose qui corresponde à son dessin (consigne volontairement ouverte).



Scénario : Michel Hélian. Dessin : illustrations : Ulises Vicens.

- Afficher les vignettes et, dessous, les textes correspondants. Il y a en moyenne trois textes pour un même dessin. Comparer les propositions non sur le contenu, mais sur la « forme », en faisant trouver qu'il faut écrire non pas une histoire, mais les paroles que les personnages prononcent. Vérifier sur d'autres BD : il n'y a pas de texte, mais des paroles qui apparaissent dans des bulles (nouveau critère dans la fiche signalétique de la BD).

■ Séance 4 : deuxième jet

- Amélioration des premiers écrits : chacun cherche quel personnage parle et ce qu'il peut dire en fonction de la situation dessinée.
- Confrontation des propositions ; synthèse pour la BD de la classe (les élèves écrivent ce qui correspond à un dessin, ce qui donnera à peu près trois BD, et ils participent collectivement à celle de la classe).

.../...

.../...

■ Séance 5 : troisième et dernier jet, lecture / grammaire

• L'enseignant lit d'une voix monocorde quelques phrases et demande comment faire pour que le lecteur comprenne avec quelle intonation on doit lire à voix haute. Il propose de rechercher dans la BD originale.

Lecture silencieuse des élèves, puis à voix haute sous forme dialoguée.
« Qu'est-ce qui indique comment il faut lire ? »

On attend en réponse : « Les dessins qui expliquent la situation, les mots. »
S'il n'y a aucune observation sur la ponctuation, demander à quoi servent les signes qui ne représentent pas de lettres alphabétiques et qu'on aura préalablement fait surligner.

Recueillir les propositions et comparer avec les situations.

A. *Quelles situations a-t-on avec ce signe « ! », avec « ? », avec « ... », avec « , » ?*

Faire une synthèse :

– Le point d'interrogation correspond à une situation où le personnage pose une question ; les points de suspension, celle où il hésite.

– Il est difficile pour de jeunes enfants de trouver la signification du point d'exclamation : marque d'amour, d'ordre, d'appel, de peur... Résumer en proposant que le point d'exclamation indique une émotion forte.

– La virgule ne correspond pas à une intonation particulière. Elle sépare les groupes de mots. À voix haute, le lecteur peut faire une petite pause.

(À noter : il n'y a pas de point simple dans cette BD.)

B. *Où se situent ces différents signes ?*

Faire verbaliser et mettre au point une réponse commune du type : « La virgule est au milieu de ce qu'on dit et les autres signes à la fin. » Proposer « au milieu d'une phrase », « en fin de phrase », sans définir la phrase.

C. *À l'écrit, on voit quand finit une phrase grâce à l'ajout d'un des points. Mais comment sait-on à l'écrit que la phrase commence ?*

Travailler en comparant l'oral et l'écrit pour obtenir, comme en maternelle, l'observation des majuscules.

Établir une fiche récapitulative pour la classe et pour le cahier mémo : tout ce qui se dit à l'oral est transcrit à l'écrit par des phrases qui commencent par une majuscule et se terminent par un point.

Exemple :



À l'oral : Sisimais cestmacouette euh elleétaittombée

À l'écrit : Si, si ! (phrase 1) Mais... c'est ma couette... euh (phrase 2)
Elle était tombée ! (phrase 3)

.../...

.../...

Il y a quatre types de phrases selon ce que l'on dit :

- la phrase déclarative, quand celui qui parle donne une information ; elle se termine par un point simple (.) ;
- la phrase interrogative, quand celui qui parle demande une information ; elle se termine par un point d'interrogation (?) ;
- la phrase exclamative, quand celui qui parle ressent une forte émotion ; elle se termine par un point d'exclamation (!) ;
- la phrase injonctive (*IO* 2008), quand celui qui parle donne un ordre ou un conseil ; elle se termine par un point simple (.) ou un point d'exclamation (!).

La phrase peut contenir des points de suspension quand celui qui parle s'interrompt : *Mais... c'est ma couette...*

La phrase peut contenir une virgule pour indiquer une petite pause à l'oral (,).

La longueur de l'arrêt distingue les points de suspension et la virgule.

- Activité immédiate de réinvestissement : mettre la ponctuation correspondante dans chaque proposition des élèves sur leur BD et sur la BD collective.

Comparer les propositions de ponctuation pour chaque vignette. Se mettre d'accord (évaluation collective).

■ Séance 6 : orthographe

Copie des phrases dans chaque bulle sans erreur.

Pour que la copie soit un exercice d'orthographe, entraîner les enfants à lire et à mémoriser chaque mot, puis à le copier sans regarder le modèle pour éviter la copie lettre à lettre ou syllabe après syllabe. On augmentera le nombre de mots et on diminuera le temps imparti durant l'année (cette activité peut se faire sur tout texte à copier, quels que soient la discipline et le contenu) (*cf.* p. 239).

■ Séance 7 : réinvestissement grammaire / lecture / orthographe

Exercice : donner du texte au kilomètre correspondant à des énoncés dans des vignettes que les enfants ont sous les yeux.

Alors tu viens il a très bien compris qu'on l'emmenait chez le vétérinaire ho-hisse avance mon gros arrête de pleurnicher on va te faire un petit vaccin de rien du tout regarde ce petit chien il est sage lui

Anne-Marie Chapouton, Ulises Wensell, « Ti-Michou et Gros-Cachou chez le vétérinaire », *Pomme d'Api*, n° 242, avril 1986.

Les élèves doivent :

1. scinder les discours pour isoler les phrases en mettant des bâtons ;
2. mettre le bon signe de ponctuation en fonction de l'intonation (c'est-à-dire d'après la compréhension qu'ils ont de chaque scène) ;
3. trouver le début de chaque phrase et mettre une majuscule ;
4. attribuer la bonne phrase au bon personnage.

.../...

.../...

TI-MICHOU ET GROS-CACHOU



.../...

.../...



Gros-Cachou ne veut pas qu'on lui fasse une piqûre.



■ Séance 8 : grammaire

Reprenre la fiche collective sur la phrase.

- Donner des phrases sur étiquettes tirées de BD lues et connues, puis demander aux enfants de les classer. Ils vont classer en fonction des signes de ponctuation.

Reprenre les mêmes étiquettes et demander de trouver une autre forme de classement.

À faire refaire jusqu'à l'obtention du type :

– Si, si ! Ho-hisse ;

– Mais c'est ma couette... Elle était tombée !

C'est-à-dire, implicitement, une phrase sans verbe et des phrases avec verbe conjugué dont la phrase avec présentatif. Si l'on veut séparer la phrase avec verbe conjugué de la phrase avec présentatif, trouver des phrases avec « Voici » ou « Voilà », où le verbe n'est plus senti.

- Faire verbaliser pourquoi on peut distinguer ces deux phrases. Si, parallèlement, on a fait le tri de mots et si la notion de verbe est sortie, les enfants pourront expliquer que dans l'une il n'y a pas de verbe, et dans l'autre il y en a. Ne pas avoir peur de mettre des phrases complexes, on pourra ainsi ajouter que certaines phrases possèdent plusieurs verbes conjugués.

- Autre point de réflexion : pourquoi, dans la phrase 1, y a -il seulement un mot, « si », répété ? Quand un mot peut-il à lui seul constituer une phrase ?

Regarder le contexte : quand c'est une réponse à une question, quand le mot imite le bruit.

.../...

.../...

Exemples : « De quelle couleur est ce stylo ? Rouge. » « Veux-tu aller te promener ? Oui. »

- Synthèse sur la fiche récapitulative : on ajoute le paragraphe suivant.

Les phrases se distinguent selon :

- qu'elles ne contiennent pas de verbe conjugué ;
- qu'elles contiennent un présentatif ;
- qu'elles contiennent un verbe conjugué ;
- qu'elles contiennent plusieurs verbes conjugués.

■ Séance 9 : évaluation

- Donner des « non-phrases » :
 - mots dans le désordre, mais avec verbe, majuscule et point ;
 - suite dépourvue de sens, mais avec verbe, majuscule et point ;
 - phrase correcte, mais sans majuscule ;
 - phrase correcte, mais sans point ;
 - phrases variant le type et la forme (négative et positive), variant la forme syntaxique (phrase non verbale, à présentatif, simple et complexe).

- Demander aux élèves de barrer ce qui n'est pas une phrase.

Pour chaque phrase gardée, demander aux élèves de justifier d'après les critères proposés :

- il y a une majuscule et un point ;
- il y a un verbe conjugué ;
- il y a plusieurs verbes conjugués ;
- il y a un présentatif ;
- il n'y a pas de verbe conjugué.

Autre raison :

- il n'y a pas de majuscule ni de point ;
- il n'y a pas de verbe conjugué ;
- il n'y a pas de présentatif ;
- autre raison.

- À la correction, on fera apparaître d'autres critères de la phrase :

- les mots doivent se présenter dans un certain ordre pour qu'on comprenne ;
- la phrase doit avoir du sens.

Ces critères seront ajoutés à la fiche récapitulative.

• Séance 10 : grammaire

Prolongement : lecture d'autres BD et vérification de l'hypothèse sur l'emploi des signes de ponctuation, le type de phrase et la présence des verbes ou non. Vérifier également l'hypothèse sur un autre type de texte (dialogue théâtral, récit, etc.).

À PARTIR D'UNE RECETTE DE CUISINE

Projet : la recette de cuisine est un type de texte où l'on rencontre des non-phrases dans la liste d'ingrédients et des phrases dans la partie « manipulations ». On partira donc d'un projet d'écriture de recettes pour travailler la phrase déclarative. Tout le travail grammatical s'effectue à partir des lectures et des productions d'écrits. La grammaire n'est pas un objectif en soi ; on étudie le fonctionnement de la langue dans un type d'écrit particulier pour mieux le lire, le comprendre, l'écrire. L'apprentissage grammatical s'effectue implicitement.

■ Situation de départ : séance 1, collective et orale

L'enseignant¹ a apporté des ingrédients : « Que pourrait-on faire avec ? »

Les enfants font des propositions que l'enseignant note, puis les élèves cuisinent par petits groupes sous la dictée de l'adulte.

On se propose de communiquer la recette aux parents pour pouvoir la refaire à la maison. Décision collective de l'écrire pour ne rien oublier.

■ Séance 2 : lecture

On dégage :

– le but (« Que fait-on ? Pourquoi ? ») ;

– les destinataires (« Pour qui ? ») ;

– l'enjeu (le destinataire doit comprendre et être capable de réaliser sans erreur, donc il doit posséder toutes les indications nécessaires).

« Comment écrit-on une recette ? » En général, les élèves proposent une mise en page composée de trois blocs : le titre, la liste, la préparation.

Rédaction de mémoire de la recette réalisée la veille.

■ Séance 3 : lecture

Confrontation avec les écrits des autres. Les enfants lisent les productions des autres (par groupe de trois) et inscrivent leurs remarques. Synthèse sous la forme d'un tableau :

N° de fiche	Ce qui est dans toutes les recettes	Ce que je pense qui est oublié	Ce qu'on ne comprend pas	Ce qui est réussi (facile à comprendre)	Autres remarques

.../...

1. Merci à Nathalie Manuze.

.../...

■ Séance 4 : lecture

• Confronter avec d'autres recettes et des textes pièges (titre en minuscule, absence d'ingrédients, ajout d'intrus, numéros dans le désordre, fausses phrases : verbes isolés, prénoms, mots dans le désordre, liste contenant uniquement des verbes du type « J'achète... »).

Consigne : « Entoure ce qui ne va pas. Dis pourquoi. »

• Dégager les caractéristiques du type de texte collées dans le cahier de règles et qui formeront une grille de relecture.

1. Le titre : doit être en majuscule.

2. Mettre un premier sous-titre : « Les ingrédients. »

3. Les ingrédients sont une liste de tout ce qui est nécessaire à la recette : mettre des tirets.

4. Mettre les quantités à côté des ingrédients :

5. Mettre un second sous-titre : « La préparation. »

6. Numéroter dans l'ordre tout ce qu'il faut faire.

■ Séance 5 : grammaire

On oppose liste et préparation.

Les enfants dégagent les caractéristiques suivantes :

– dans une liste, il y a des noms et des tirets ; ils sont disposés en colonne ;

– dans la préparation, il y a des noms, des verbes (concepts dégagés par le tri de mots ; voir la partie 1, chapitre 2 et p. 190 et suivantes), d'autres choses, une ponctuation et un ordre avec des numéros. Le critère de reconnaissance de la phrase dégagé par les élèves est la présence obligatoire du verbe.

■ Séances 6 et 7 : imprégnation

• À partir d'une préparation de recette, les enfants doivent établir la liste des courses.

• Puzzles de recettes afin de discerner ce qui appartient à la liste et ce qui appartient à la préparation.

• Préparation d'une recette tapée au kilomètre. Les enfants doivent délimiter les phrases avec des traits. On compare les travaux. On recopie (orthographe) les premières phrases en ajoutant la ponctuation.

■ Séance 8 : production de textes

Les enfants améliorent leur brouillon en s'aidant de la grille de relecture. Ils se corrigent mutuellement (voir annexe ci-dessous). L'enseignant donne des consignes de correction.

■ Séance 9 : production de textes

Amélioration du deuxième jet. Quand le texte est abouti, il est recopié ou saisi à l'ordinateur.

■ Séance 10 : transfert

À partir d'une notice de fabrication, les élèves doivent identifier phrases et non-phrases (exemple de texte d'enfant, voir annexe ci-après).

.../...

.../...

■ Séance 11 : transfert

Il y a des phrases dans d'autres textes :

- à partir d'un récit, donner le nombre de phrases ;
- entourer le début et la fin des phrases (voir annexe ci-dessous).

Le travail oral sur la réduction et l'augmentation de la phrase, joint à ce travail écrit d'observation et de réalisation d'un texte qu'il faut correctement ponctuer fera, petit à petit, émerger le concept de phrase. Il est certain qu'il faudra du temps, plusieurs années, avant que les phrases soient correctement délimitées. En particulier quand on abordera la subordination, un nouvel apprentissage sera nécessaire puisque plusieurs phrases seront emboîtées pour n'en former qu'une seule. L'apprentissage grammatical et orthographique demande du temps.

■ Annexes : reproduction de textes d'enfants¹

mon Samedi 11 janvier 1998

Reçette des ingrédients Les biscuits au cacao

1 citron

1 verre de sucre glace

1 tout petit verre de cacao

1 gros sac de poudre d'amande

(et une cuillère à soupe)

un bol

et cinq moules

« dans le bol »

on m'et dans les ingrédients dans le bol.

on mélange bien de tout.

on m'es tout ça sur une table, et on étale.

X puis on étale la pâte.

on prends une moule, q'on m'et sur la pâte,

.../...

1. Merci à Nathalie Manuze pour ces exemples.

BRENON sifone

M. S.

2^e jet

Vendredi 11 janvier 1998

- les ingrédients Des biscuits au cacao.

- des moules

- 1 citron.

- des couteaux

- 1 verre de sucre glacé. (5 cuillères)

- de la semoule de blé

- une plaque

- 1 tou-petit verre de cacao. (2 cuillères (soupe))

- sucre en poudre

des friandises non décorées

- 1 verre sac de poudre d'amande (5 cuillères)

- et une cuillère à soupe

un bœuf

et cinq moules

Préparation

Deux cuillères de soupe de sucre glacé.

Deux cuillères à soupe de sucre cacao

On met le citron dans le bolle

On met Une cuillère de de Poudre d'amande

On presst le citron

on m'es tout ça sur une table, est on étale.

X puis on étale la X pâte.

on prends une moule, q' on m' et sur la pâte,

Et Est tu apuis sur la moule.

Prener les moule et puis presser.

Prener Mettre les 24 heure sur la radiateur.

Qui décorer avec les friandises.

Etaler à ipau de semoule de blé

3^e jet Préparation

Éphémère

- ① On presse le citron.
- ② On m'et le jus de citron.
- ③ On m'et 5 cuillères de poudre d'amande et on le m'et dans le bolle.
- ④ 5 cuillères de sucre glasse dans le bolle.
- ⑤ M'et 2 cuillères de cacao dans le bolle.
- ⑥ On mélange le tout.
- ⑦ Sur un plateau on met du sucre et de la semoule de blé et on étaler la pâte avec les main.
- ⑧ Prendre des moule puis pousser sur les moule.
- ⑨ Les biscuits se sèchent et se décorer
pendant
24 heures
et moule.

Éphémère 4^e jet

Les biscuits au cacao

des ingrédients

- des moule
- un plateau
- 1 citron
- un couteau
- 5 cuillères a soupe de sucre glasse
- un peu de semoule de blé
- 2 cuillères a soupe de cacao
- 5 cuillères a soupe de poudre d'amande
- il te faut aussi un bolle et des biscuits pour décorer

Préparation

- ① Presser le citron et m'et le dans le bolle.
- ② M'et 5 cuillères a soupe de sucre glasse dans le bolle.
- ③ 2 cuillères a soupe de cacao
- ④ M'et 5 a soupe de poudre d'amande.
- ⑤ Mélanger avec les main.

.../...

Stéphane

LES BISCUITS AU CACAO

Les ingrédients

- 1 citron
- 5 cuillères à soupe de sucre glace
- un peu de semoule de blé
- 2 cuillères à soupe de cacao
- 5 cuillères à soupe de poudre d'amandes

Il faut aussi:

- un bol
- un couteau
- un plateau
- et des formes à biscuits

Préparation

- ① Squeez le jus de du citron et mélez le jus dans le bol.
- ② Mélez 5 cuillères à soupe de sucre glace dans le bol.
- ③ Mélez 2 cuillères à soupe de cacao dans le bol.
- ④ Mélez 5 cuillères à soupe de poudre d'amandes.
- ⑤ Mélangez le tout avec les mains. Étalez sur une table la pâte.
- ⑥ Puis mettez les formes à gâteau et pressez sur les moules.
- ⑦ Mélez les friandises pour décorer.
mettez les sur le plateau, les biscuits.
- ⑧ Mettez les 2-4 h près d'un réfrigérateur.

Noémie Nadège Fatima

Grille de lecture des recettes d'un autre groupe.

N° de fiches	Ce qui est dans toutes les recettes	Ce que je pense qui a été oublié	Ce qu'on ne comprend pas	Ce qui est réussi (facile à comprendre)	Autres remarques
Il n'y a trois, cinq, six.	Il n'y a de la farine dans toutes les recettes.	On a oublié les formes.	On ne comprend pas les mesure de cuillère.	Ce qui est réussi c'est la pâte.	non

.../...

.../...

PRENOM: Roémie ccl.

Consigne: Voici une préparation de recette.
Reconstitue la liste de courses.

**velouté minute
au chocolat**

Mesurez le lait dans le Pichet mesures et faites-le bouillir sous l'Mini gobelet ou vous délayerez la Maizéna, le sucre et le chocolat.

A ébullition, versez votre mélange dans le lait, remuez au fouet, laissez bouillir 2 mn puis répartissez dans 3 ou 4 ramequins. Dégustez dès qu'ils sont tièdes ou froids.

La crème liquide s'ajoute après cuisson.

- du lait

- la maizéna

- le sucre

- le chocolat

- la crème

PRENOM: Stéphane

Un puzzle de recette

Consigne: Découpe les étiquettes, et remets-les dans l'ordre.
Pais bien attention à la présentation.

INGREDIENTS BANANES A LA CREME FOUETTEE

- le jus d'un citron
- une poignée d'amandes effilées
- 4 bananes mûres
- 2 cuillères à soupe de miel liquide
- 1 yaourt et demi
- 1 petit pot de crème fraîche

PREPARATION

D'abord fouette la crème dans une jatte jusqu'à ce qu'elle forme une mousse légère.

Puis épluche et coupe les bananes en rondelles dans une autre jatte. Ecrase-les avec une fourchette.

Ensuite ajoute le yaourt, le miel et le jus de citron aux bananes et mélange bien.

Enfin, incorpore la crème fouettée, et répartit le mélange dans des coupes à dessert, en le parsemant d'amandes.

.../...

Sandy

LA CHARLOTTE AUX FRAISES

tu passes les fraises sous l'eau et tu leur enlèves les queues tu les écrases avec un moulin à légumes et tu en mets 5 de côté dans une casserole contenant de l'eau froide fais tremper la gélatine tu fais chauffer les fraises et tu ajoutes la gélatine et tu bats la crème fraîche pour la faire monter mélange-la avec le fromage blanc les fraises et le sucre pose sur le fond et le bord du moule une couche de biscuits trempés dans le jus d'orange verse la crème et la purée de fraises garde le tout au frais pendant deux heures tu démoules et tu décores avec des fraises /

tu passes les fraises sous l'eau et tu leur enlèves les queues

tu les écrases avec un moulin à légumes et tu en mets 5 de côté dans une

Dans une casserole contenant de l'eau froide fais tremper la gélatine.

Pose sur le fond et le bord du moule

l'âge

Consigne : Sépare les phrases par des bâtons, puis recopie-les en ajoutant la ponctuation (majuscules, points et virgules).

LE GEANT DE ZERALDA.

Il était une fois un ogre un vrai géant qui vivait tout seul comme la plupart des ogres il avait des dents pointues une barbe piquante un nez énorme et un grand couteau il était toujours de mauvaise humeur et avait toujours faim ce qu'il aimait le plus au monde c'était de manger les petits enfants à son petit déjeuner

Mardi 28 janvier 1997.

Le géant de Zéralda.

Il était une fois un ogre.

Un vrai géant qui vivait

tout seul comme la plupart

des ogres. Il avait des dents

pointues une barbe piquante un

nez énorme et un grand couteau.

Il était toujours de mauvaise

humeur et avait toujours faim ce

qu'il aimait le plus au monde

MON REMONT. Doudou pour FATIMA

FIRISES

NON - PLAINSES

- clous, aiguilles

5°) Tu enduis de colle une extrémité du tube et tu le bouches ensuite à l'aide de papier sulfurisé. Tu consolides avec un élastique.

un long tube en carton, tu plantes des clous ou des aiguilles, en les espaçant un tout autour et sur toute la longueur du tube.

- colle

LE BATON DE PLUIE

2°) Dans du papier sulfurisé, tu découpes deux disques plus grands que le diamètre du tube.

MATERIEL

Le bâton de pluie est terminé ! En le retournant pour faire glisser les graines, on peut entendre une musique proche de la pluie qui tombe.

4. La chaîne anaphorique

On appelle « chaîne anaphorique » la chaîne de mots qui, dans un texte, remplace un nom désignant un personnage : il peut s'agir tout autant de groupes nominaux que de pronoms.

Le Prince → *Son altesse* → *Il* → *Celui-ci...*

Travailler sur la chaîne anaphorique (sans employer ce terme) peut se faire en lecture pour vérifier que les élèves comprennent bien qu'il s'agit de la même personne désignée par des mots différents, ou en production d'écrits pour éviter des répétitions ou des ruptures thématiques.

La chaîne anaphorique permet de travailler sur les pronoms et sur les substituts nominaux. C'est un des grands points des programmes successifs.

Les pronoms

Histoire du concept

La terminologie scolaire traditionnelle en est restée, pour l'essentiel, à la définition *étymologique* du grammairien latin Donat : le pronom (signifie) remplace le nom (d'où le terme « pro-nom » = « pour le », « à la place du » nom). Pourtant, deux séries de termes ne remplacent pas le nom :

1. les « pronoms déictiques » de la 1^{re} et de la 2^e personne ;
2. les « indéfinis » tels que *on*, *personne*, *quelqu'un*, *quelque chose*, *rien...*

La définition du pronom, « *tout mot qui remplace le nom* », est constante dans les grammaires¹. Les plus anciennes définissent néanmoins discursivement les pronoms de 1^{re} et de 2^e personne : « *celui qui parle* » et « *celui à qui l'on parle* ».

1. Voir la *Grammaire* de Larive et Fleury, A. Colin, réédition de 1911 ; ou celle de Maquet et Flot, Hachette, réédition de 1923 ; *La Balle aux mots*, Nathan, 1986 ; la *Grammaire* de Fouillade, Bordas, 1988 ; etc.

Comme la nouvelle nomenclature grammaticale n'a rien changé à la catégorie des pronoms, on est bien obligé d'employer le terme « pronom », y compris pour ceux de la 1^{re} et de la 2^e personne, qui fonctionnent comme des noms propres du discours, ou pour les pronoms indéfinis qui sont des « quasi-noms ». Néanmoins, on pourra faire comprendre les différences aux enfants.

✓ Les pronoms

Le métaterme « pronom » ne désigne que la catégorie des « pronoms de la 3^e personne » : *il, ils, elle, elles, ce, ça, cela, ces, celui, celle, ceux, celui-ci, celle-là*. La caractéristique fonctionnelle de ces pronoms est de représenter un autre syntagme avec lequel ils coréfèrent ; on dit qu'ils sont coréférents avec ce syntagme. Ils n'ont donc pas de sens autonome ; ils prennent le sens du mot qu'ils représentent.

La fonction syntaxique des pronoms (de 3^e personne) est de représenter, de relayer des catégories variées : un GN (*Le chien aboie, il nous casse les oreilles.*), un adjectif (*Pierre est malade, Caroline l'est aussi.*), un adverbe (*Caroline est ici, Pierre y est aussi.*) ou un infinitif (*Pouvez-vous entendre ? Oui, je le peux.*), une proposition (*Pierre adore les carottes, ça le rend gai.*) et même une phrase ou tout un ensemble de phrases (*Pierre viendra. Du moins, je l'espère.*).

Si le pronom suit, dans le texte, son référent (cas, de loin, le plus fréquent), il est dit « pronom anaphorique » ou pronom de reprise ; si le pronom précède son référent, on le dit « pronom cataphorique » ou pronom d'annonce :

Pierre est à la maison. Il vient d'arriver. (« il » : pronom anaphorique.)

Il vient d'arriver, Pierre. (« il » : pronom cataphorique.)

Dans un texte, de par leur propriété syntaxique, les pronoms sont des vecteurs essentiels de la cohésion textuelle. Un texte est construit par un ensemble de phrases qui s'enchaînent. Une suite de phrases sans cohésion ne formerait pas un texte. Pour qu'il y ait un texte écrit, on utilise les relations logiques et chronologiques établies souvent par des « connecteurs », on lie les phrases par la reprise de référents grâce aux pronoms, on construit une progression thématique.

« Quand j'avais douze ans, je suis partie au bout du monde.

Marqueur de chronologie.
Information majeure +
texte autobiographique.

Ça paraissait loin

Thématisation par la reprise
de « bout du monde » par le
pronom « ça ».

*mais pas pour papa qui avait
l'âme voyageuse.*

Opposition + introduction
d'une nouvelle information.

*Après cinq ans d'embruns bretons,
il avait eu envie de soleil. »*

Chronologie.
Continuité thématique assurée
par la pronominalisation de
« papa ».

C. Missonnier, *Mystère à bord*, Rageot, coll. « Cascade », 1998.

✓ Les pronoms déictiques

Traditionnellement définis comme « pronoms personnels de la 1^{re} et de la 2^e personne », ils désignent en fait le locuteur et l'allocutaire dans une situation particulière de discours comme le ferait un nom propre.

Ex. : *Je vais vous expliquer ce que sont les pronoms.*

Le lecteur ignore qui est désigné par « je » parce qu'il n'était pas présent au moment où cette phrase a été dite. De même, s'il ignore à qui s'adresse le « je », il ignore donc également qui est désigné par le « vous » et si c'est une seule personne que le « je » vouvoie ou plusieurs personnes.

Ce « je » ne peut pas être remplacé par un nom :

Je vais vous expliquer ce que sont les pronoms.

**Mme Tisset vais vous expliquer ce que sont les pronoms.*

Seul le référent des déictiques est variable. Toute personne qui parle peut employer le « je » pour s'autodésigner. Ils sont irremplaçables et ne peuvent être représentés que de façon réflexive :

– 1^{re} personne (*je, nous*) vs 2^e personne (*tu, vous*).

– Forme réfléchie : *me, nous* vs *te, vous*.

✓ Les pronoms indéfinis

Ils n'ont pas les propriétés du pronom. Ils ne sont ni représentants ni relais, ils ne coréfèrent pas, ils ont un sens autonome. Ils combinent la plupart des propriétés du nom, sauf celles du genre et de l'actualisation par un déterminant.

Ils ont une valeur sémantique/référentielle particulière ou générale.

Deux séries (+ humain vs – humain) :

– *on, quelqu'un, quiconque, personne, nul; quelque chose, rien...;*

– *qui, celui qui, chacun, lui/elle, beaucoup, plus d'un, tous...; ce que, tout...*

À l'école élémentaire, on s'attachera surtout à travailler sur les pronoms de 3^e personne. Ce sont eux qui posent le plus de difficultés aux élèves par rapport à l'anaphore et à l'orthographe.

Les pronoms en didactique

Les élèves n'attendent pas d'avoir reçu un enseignement grammatical sur les pronoms pour les employer à l'oral comme à l'écrit. On peut faire faire un repérage des substituts dès le CP dans une « chasse à l'homme ». Les élèves les auront également rencontrés lors des séances de conjugaison. On sait que fin CM2, 90 % des élèves trouvent le pronom sujet comme désignant une personne, 75 % quand le pronom apparaît sous la forme complément, jamais si c'est un réfléchi. Le pronom de 3^e personne leur paraît vide référentiellement car il n'a pas d'antécédent dans la conjugaison, comme dans de nombreux exercices.

Il faut s'efforcer de travailler ces pronoms avec leur antécédent dans une phrase précédente, et jamais seuls.

LES PRONOMS AU CE2-CM1

Projet : s'appuyer sur l'extrait ci-dessous ou sur un équivalent, que l'on travaillera en lecture en introduisant la consigne suivante parmi les autres questions : « Soulignez tous les mots ou groupes de mots qui représentent "Petit Féroce". »

Notre extrait présente un grand nombre de pronoms, mais l'enseignant peut très bien décider de faire les observations qui suivent au fur et à mesure des rencontres et de ne travailler que sur une forme ou deux. On ne vise pas l'exhaustivité, mais la qualité de la réflexion.

■ Séance 1

« Je m'appelle Petit Féroce, j'ai les cheveux noirs et beaucoup d'appétit. J'habite avec ma famille, nous vivons dans une grotte très confortable, à flanc de falaise, au bord de la Lune. Un jour, mon papa Grand Féroce me demande : "Petit Féroce, veux-tu aller à la chasse avec ton frère ? Vous irez chercher des champignons pendant que je chasserai les tigres de la forêt." Une fois arrivé, j'entends un drôle de bruit : "rrr... RRrr..." et Crac ! Brac ! Patratras ! Un banyan s'effondre à ma droite. Alors j'ai vraiment peur et, soudain, je l'aperçois, juste devant moi : un ronronne ! C'est un animal curieux. Il est toujours en train de grignoter. »

Paul Thiès, *Petit Féroce champion de la jungle*,
Rageot, coll. « Cascade », 1996.

.../...

.../...

Faire une correction collective orale pour mettre au point les soulignements. On n'oubliera pas de souligner les déterminants possessifs qui représentent bien Petit Féroce (« mon papa Grand Féroce » : « mon » = le « Papa » de « je », de celui qui parle et qui est Petit Féroce). L'enseignant aura une bonne évaluation de la compréhension de ses élèves par ce simple exercice que l'on peut répéter à chaque texte de lecture.

■ Séance 2 décrochée

- Demander aux élèves si ces mots soulignés sont tous pareils, puis leur proposer de les classer. La situation de tri étant habituelle (voir la partie 1, chapitre 2), les élèves proposeront rapidement de classer, d'un côté, le nom propre, « Petit Féroce », et, de l'autre, « les petits mots ».
- Demander de nouveau de classer tous les « petits mots ». Les élèves proposent volontiers de mettre tous les « je » ensemble. Certains peuvent aussi relever que « mon » est un déterminant, ce que l'on vérifiera par le test de substitution avec d'autres déterminants. Après avoir expliqué la raison de l'apostrophe pour la forme élidée du « je », donner aux élèves un contre-exemple pour retravailler « la représentation du personnage ».

Exemple :

« Je » dans « Je m'appelle » renvoie à « Petit Féroce » ; « je » dans « je chasserai » renvoie-t-il également à « Petit Féroce » ?

Les élèves n'auront aucune difficulté à voir que le second « je » renvoie au père.

- « Comment un seul mot peut-il désigner des personnes différentes ? »
Si aucune réponse ne vient, donner un exemple où l'enseignant emploie le « je », puis demander à un élève de formuler une phrase avec « je ». La réponse ne tardera pas à venir. « Je » désigne la personne qui parle. Vérifier par des saynètes et par des emplois dans d'autres textes.
- Conclusion : « je » se classe dans les « pronoms » (c'est l'enseignant qui donne le terme grammatical). Ce pronom ne remplace pas un nom. Il désigne la personne qui parle.

■ Séance 3 : relecture du texte et rappel de ce qui a été découvert

- « Existe-t-il d'autres mots qui désignent la personne qui parle parmi les mots soulignés ? »

Réponses possibles : *me, m', moi, mon, nous, mon* (dont on accepte le relevé puisqu'il s'agit du « Papa de celui qui parle »). On ne cherchera pas le relevé exhaustif. On n'accepte que ce que les élèves perçoivent tous afin de respecter la représentation de la majorité des élèves et non celle des meilleurs. Les moins bons seraient perdus pour les activités grammaticales.

Je m'appelle Petit Féroce.

J'ai les cheveux noirs.

Mon papa me demande.

Je l'aperçois, juste devant moi.

Nous habitons une grotte.

.../...

.../...

Validation : c'est en effet toujours Petit Féroce qui parle et qui se désigne ainsi.

• « Pourquoi le mot qui désigne Petit Féroce en train de parler n'est pas toujours "Je" ou "J" ? »

Hypothèses des élèves : « nous » désigne « Petit Féroce », mais aussi son père, sa mère, ses frères et sœurs.

Validation : on change de locuteur et on observe dans quel cas un élève peut, par exemple, employer le « nous ».

• Conclusion : « nous » se classe parmi les pronoms. Il désigne celui qui parle, qui dit « je » et d'autres personnes.

Demander à chaque élève de donner un exemple. La suite sera faite en conjugaison et en dictée quotidienne.

■ Séance 4

• « Comment distinguer "je", "me", "mon"... ? »

Hypothèse possible : « je » est toujours devant le verbe.

Contre-exemples : dans « Je m'appelle Petit Féroce », « Je » est séparé du verbe par « m' » ; dans « lui répondis-je », « je » se trouve derrière le verbe.

• « Si ce n'est pas la place qui détermine l'emploi de "je", qu'est-ce que c'est d'autre ? »

Hypothèse possible : « je » est le sujet du verbe puisque c'est lui qui impose la terminaison du verbe.

Vérification sur d'autres phrases proposées par les élèves ou trouvées dans des textes.

• Conclusion : « je » est toujours sujet du verbe.

• On peut alors s'interroger sur la fonction de « nous » pour aboutir à la même conclusion puisqu'il impose également la terminaison au verbe. On ne fera des observations sur le « nous » complément que lorsqu'il sera rencontré. Notre démarche ne vise pas un exposé exhaustif, mais des observations au fil des textes.

• Institutionnalisation : la fiche précédemment construite est complétée.

■ Séance 5 : relecture de l'histoire et rappel des précédentes découvertes

• « Les autres mots qui désignent Petit Féroce (*me, moi, mon*) fonctionnent-ils comme "je" et "nous" ? »

Hypothèses possibles : « mon » ne posera pas de difficulté ; les élèves voient bien qu'il est devant un nom, qu'il n'a aucune incidence sur le verbe et qu'il n'est pas supprimable. On pourra rapidement le classer dans les déterminants après avoir fait un test de substitution avec d'autres déterminants.

Les fonctions de « me » et de « moi » sont plus délicates à faire trouver. Avec le test de suppression, les élèves peuvent aboutir à la conclusion

.../...

.../...

que le premier mot est un complément essentiel et l'autre un complément circonstanciel ; on se contentera de cette opposition. On peut également observer la place de ces deux pronoms : le premier est toujours devant le verbe, tandis que le second est derrière une préposition. Quand un exemple se présentera, on pourra compléter la fiche par la forme d'insistance (du type : « Moi, je veux du poisson. »).

Validation sur d'autres exemples et institutionnalisation.

- Procéder de même avec les autres mots du texte qui représentent Petit Féroce : « *veux-tu aller* », « *ton frère* » ; « *vous irez chercher des champignons* », en n'oubliant pas que la 2^e personne ne reprend pas un nom, mais désigne celui à qui l'on parle.

■ Séance 6

« Dans "Je l'aperçois, juste devant moi : un ronronge ! C'est un animal curieux. Il est toujours en train de grignoter.", soulignez les mots qui représentent le ronronge. »

- Les élèves souligneront le mot « ronronge », le groupe « un animal curieux » et le mot « il ».

Certains peuvent oublier « l' » à cause de sa petitesse. L'enseignant pourra alors s'appuyer sur les élèves qui l'ont souligné pour débattre sur l'opportunité de le prendre en compte ou non.

Manipulations : faire faire un classement qui débouchera sur l'opposition nom / autre ou nom / pronom / je ne sais pas pour « l' ».

- On interrogera sur « il » : « Est-ce un pronom qui désigne la personne qui parle ou à qui l'on parle ? »

L'animal ne parle pas. On peut faire faire le test de substitution et remplacer « il » par « le ronronge ». On s'aperçoit que ce pronom permet d'éviter la répétition. Interroger sur la fonction.

- Validation : chercher d'autres occurrences de « il » dans d'autres textes pour vérifier si les hypothèses sur sa double fonction (remplacer un nom et sujet du verbe) sont exactes.

• Institutionnalisation : « il » est un pronom. Il remplace un nom. Il est sujet du verbe conjugué : *Le ronronge est un animal curieux. Il est toujours en train de grignoter.*

- Problème : « Et si le nom à remplacer était "la gazelle", emploierait-on le même pronom ? »

Les élèves vont répondre spontanément par « elle ». Faire faire des manipulations au pluriel.

La fiche sur le pronom sera complétée par une observation sur la variation en genre et en nombre, et donc sur la vigilance nécessaire en orthographe à cause de l'accord sur le verbe.

.../...

.../...

■ Séance 7

- « À quelle classe appartient "l'" ? »

Ce ne peut être un déterminant parce qu'il n'est pas devant un nom.

Ce peut être un pronom parce qu'il est devant un verbe.

• « Est-ce qu'il désigne celui qui parle ou est-ce un pronom de remplacement comme "il" ou "elle" ? » On peut le remplacer par « ronronge ». On observe que le nom est situé après le verbe, tandis que « l' » est placé avant le verbe. On remarque que le nom « ronronge » n'a pas encore été employé ; « l' » est bien un pronom. Ici, il est employé pour annoncer « ronronge », il crée du suspense car on ne sait pas encore de quoi il est question. Pour trouver la fonction, on passera par le remplacement par le nom : « l' » n'est pas sujet, mais complément essentiel du verbe.

- Institutionnalisation.

■ Prolongements

Quand un texte présentera les formes compléments « le » et « la », on pourra soumettre le même type de questions et d'observations. Attention : ces deux pronoms sont souvent confondus avec les déterminants. Il sera donc nécessaire de bien faire observer leur place dans la phrase (devant un nom ou devant un verbe) et leur fonction de remplacement. Pour trouver leur fonction par rapport au verbe, il faut les remplacer par leur « antécédent ».

Ces observations doivent être menées très fréquemment sur des textes, en lecture, afin de s'assurer que les élèves comprennent bien ce qu'ils lisent. La recherche de la fonction du pronom est moins importante que la recherche de ce qu'il désigne ou représente pour s'assurer de la compréhension. Ces observations, pour porter leurs fruits, doivent être répétées car les enfants n'enregistrent pas ces notions abstraites en une seule fois.

La relation entre pronoms et verbes

Les pronoms sujets sont employés dans les tables de conjugaison des verbes, sans que cet emploi soit explicité. Ce travail est une amorce du repérage du sujet.

On pourra montrer l'influence de certains pronoms sur le verbe en les faisant varier grâce à un changement de référent. C'est une autre façon de travailler la chaîne anaphorique. On touche également à des problèmes de genre comme de nombre.

PRONOM ET VERBE

Voici le début d'une nouvelle pour la jeunesse :

« Lou est maintenant un garçon comme les autres, mais il n'y a pas très longtemps, son père, sa mère et lui formaient une... famille de vampires ! Les vampires sont très bizarres ! Ils vivent la nuit et dorment le jour. Pauvre Lou ! Il était toujours tout seul. Il avait pourtant très envie de rencontrer d'autres enfants. Un soir, il en a parlé à ses parents :

– J'en ai assez d'être toujours tout seul ! J'ai envie de jouer, de chahuter, de rigoler ! »

Pascale Wrzecz, *C'est dur d'être un vampire*, Bayard Jeunesse, coll. « Bayard poche. J'aime lire », 2003.

- Souligner d'une couleur les pronoms qui représentent « Lou », d'une autre ceux qui représentent « les vampires ». Faire remarquer que tous ces pronoms ont une forme « il » au singulier parce qu'il représente un seul personnage, et une forme « ils » au pluriel parce que ce pronom représente « les vampires », donc plusieurs personnages.

Un seul « il » n'est pas souligné (*« il n'y a pas »*), parce que c'est un pronom vide, qui ne représente rien : on le dit impersonnel. Accepter provisoirement que le pronom « je » soit souligné.

- Reprendre la phrase, légèrement modifiée : *« Lou était tout seul. »*

On peut remplacer le nom propre par un nom commun : « l'enfant était tout seul » ; par un GN expansé : « le pauvre enfant était tout seul », « le pauvre enfant de cette famille de vampires était tout seul ».

Dans tous les cas, on peut remplacer le nom propre ou le GN (expansé ou non) par le pronom « il » sans aucune autre modification de la phrase.

- Si l'on décide que le personnage principal sera une fille appelée Louve, le pronom singulier change de forme. On emploie « elle » pour le féminin singulier. On constate que le pronom « je » ne change pas. « je » n'est pas un pronom qui remplace un nom, il désigne celui qui parle. Il s'emploie dans une partie dialoguée.

On ne peut pas savoir si c'est un garçon ou une fille. Pourtant, comme il faut accorder « seule » en genre, ce pronom « transporte » bien la notion de genre.

- Si l'on décide que la famille de vampires a deux garçons, Lou et Leu, non seulement il faut employer la forme pluriel, mais on constate également que le verbe ne s'orthographe pas de la même façon. Le pronom influence le verbe. Comme ce sont deux enfants qui parlent, on emploie le pronom « nous » dans la partie dialoguée.

Ce « nous » entraîne un changement oral et écrit dans le verbe et une marque de pluriel sur l'adjectif.

- On pourra également faire la même substitution avec deux filles pour constater le changement de forme en genre et en nombre du pronom comme le changement du verbe. On remarque le même emploi du pronom « nous » avec les mêmes changements sur le verbe et sur l'adjectif « seules ».

.../...

.../...

- On conclut par le fait que :

– *il, ils, elle, elles* sont des pronoms sujets. Ils entraînent l'accord du verbe. Ils représentent des GN. Ils portent la marque du genre et du nombre ;

– *je* et *nous* sont des pronoms sujets. Ils ne représentent pas des GN, mais les personnes qui parlent. Ces pronoms « transportent » l'accord du nombre et du genre.

Les substituts nominaux

On partira d'observations à travers les textes lus sur les pronoms comme au CE2. On pourra y ajouter une réflexion sur les noms donnés aux personnages dans les textes.

Le concept

La désignation d'un personnage donne souvent des informations sur celui-ci. Elle permet, en plus, de jouer sur l'illusion que le personnage existe puisqu'il est doté d'un nom. Il ressemble à une personne ayant réellement existé. On trouve plusieurs sortes de noms propres.

- Les désignateurs rigides sont les noms propres donnés aux personnages. Ils permettent de les mémoriser et de les différencier les uns des autres. Ce sont des étiquettes permanentes. Ces noms sont appelés « rigides » car ils n'ont pas de synonymes, d'équivalents lexicaux. Dans la littérature de jeunesse, on trouve souvent des prénoms d'enfant ou des abréviations : Caroline et Juju (pour Julien).

- Certains noms propres peuvent jouer sur la paronomase ou le calembour et proposer ainsi un jeu de mots qui fait sourire. Par exemple, le chien détective de Jim Razzi¹ se prénomme Sherlock comme le fameux détective anglais, mais son nom de famille, Heml'Os, est à la fois une contrepèterie avec l'inversion des voyelles et un calembour avec « aime l'os », qui rappelle l'origine canine du personnage de Razzi.

Enfin, après avoir été dénommé, un personnage peut être désigné par diverses expressions qui sont autant de substituts. Dans *L'Assommoir*

1. Le Livre de Poche, coll. « Copain », 1987.

de Zola, Gervaise est appelée « la blanchisseuse » selon son rôle social, « la femme de Coupeau » selon le lien matrimonial ou « la Banban », formé à partir de « bancale », parce que Gervaise boite.

La didactique

Il s'avère que les élèves ne suivent pas toujours l'évolution de la dénomination. Dans ce cas, ils ne comprennent pas qu'un même personnage puisse recevoir des noms différents. Leur difficulté est extrême en production de textes pour éviter les répétitions du nom ou du pronom et pour faire varier les dénominations. Des observations et un entraînement s'avèrent donc nécessaires.

Catherine Tauveron a montré que le personnage est une clef fondamentale dans la lecture et la compréhension¹.

D'autres recherches² ont prouvé que certains enfants ont du mal à suivre le personnage dans ces différentes dénominations qu'on appelle « chaîne anaphorique » parce que les mots noms, prénoms, surnoms, pronoms, déterminants possessifs s'enchaînent à travers le récit.

Si les enfants emploient assez bien, pour un même personnage, le déterminant indéfini puis défini ou le pronom personnel en production orale ou écrite, les difficultés sont immédiates dès qu'il y a deux personnages, aussi bien en réception qu'en production : *Pierre se promène avec son chien. Il aboie.* La reprise anaphorique est source d'ambiguïtés, même chez les adultes experts.

De plus, le changement de dénomination permet d'apporter des informations sur le protagoniste, ce qui économise un portrait statique.

Si un groupe nominal n'est pas compris, comme le « petit polisson », l'enfant croit voir un nouveau personnage apparaître et perd le fil de l'histoire. Le personnage n'est certes pas l'unique clef de la compréhension d'un récit, mais il en est un élément essentiel. Il est nécessaire de travailler sur le (ou les) personnage(s) rencontré(s) au fil des textes. C'est d'ailleurs un point régulièrement abordé dans les évaluations nationales, aussi bien au CE1 qu'au CM2.

1. C. Tauveron, *Le Personnage, une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, Delachaux et Niestlé, 1995.

2. M. Laparra, « Le repérage initial des personnages : difficultés éprouvées par des élèves réputés mauvais lecteurs », in *Pratiques*, n° 60, 1988, p. 59-73.

EXEMPLE DANS UN CE2

On travaille en lecture littéraire à partir de l'ouvrage *Le Géant de Zéralda* dans sa version pour l'école¹ afin d'aborder le problème de compréhension à partir de la dénomination des personnages.

« Le lendemain matin, au petit jour, Zéralda attela le mulet, chargea la charrette et se mit en route avec la bénédiction de son père. Ce matin-là, **l'ogre** rôdait dans la région, plus affamé que jamais. Un souffle de la brise matinale lui apporta l'odeur de la petite Zéralda. Caché derrière quelques rochers bordant le chemin, **l'ogre** attendait la fillette, prêt à se jeter sur elle.

"Ah ! voilà enfin un petit déjeuner !" marmonnait-il.

Mais quand elle approcha, **le monstre affamé** se précipita avec tant de hâte qu'il fit un faux pas et vint s'étaler au milieu du chemin. Il était étendu là, sans connaissance, une cheville foulée et le nez en sang.

"Oh ! **le pauvre homme !**" s'écria Zéralda.

Elle courut chercher un seau d'eau à un ruisseau voisin et lava le visage du **géant** blessé.

"Grr, petite fille ! Oh, ma tête ! Grrr, j'ai tellement faim !" disait **l'ogre** en gémissant.

"**Ce pauvre homme** meurt de faim", pensa Zéralda. Et sans perdre un instant, elle prit quelques pots dans la charrette, rassembla quelques branches de bois mort, fit du feu, et commença à cuisiner. Elle avait tellement pitié de **ce géant** à moitié mort de faim qu'elle utilisa la moitié des provisions qu'elle portait au marché. Et bientôt elle lui présenta :

Un potage de cresson à la crème

Des truites fumées aux câpres

Des escargots au beurre et à l'ail

Des poulets rôtis

Un cochon de lait

L'ogre avait retrouvé **ses** esprits et était de plus en plus intéressé par Zéralda. »

On peut conduire les premières observations en direction du lexique.

Après avoir surligné les mots qui désignent l'ogre et s'être mis d'accord sur ceux-ci (sans exhaustivité : ne seront pas pris en compte les pronoms réfléchis, voire certains pronoms compléments), on procède à quelques explications.

Il faut tout d'abord décider si on accepte les adjectifs ou non et se demander pourquoi l'ogre est appelé de diverses façons.

• Le lexique

On essaie de mettre au point la définition de l'ogre sans recourir au dictionnaire.

« Qu'est-ce qu'un ogre ? » L'enseignant écrit au tableau les propositions des élèves. On définit les traits caractéristiques de l'ogre par le fait que c'est un être humain anormal.

– Sa taille est hors norme : il est très grand ; le nom qui correspond à cette définition est « géant ».

.../...

1. Alain Prinsaud, *Le Géant de Zéralda* de Tomi Ungerer, l'École, coll. « Apprendre à lire et à écrire à partir de l'album », 2002.

.../...

– Il se nourrit d'enfants. Alors que les êtres humains sont omnivores et carnivores, lui est cannibale ou anthropophage, c'est pourquoi on le considère comme un monstre.

En définissant les propriétés de l'ogritude, on trouve des synonymes parcelaires. Si on emploie le mot « monstre », on prend en considération sa façon de se nourrir, sa perversion ; si on emploie le mot « géant », uniquement sa taille. En analysant le lexique employé, non seulement on l'explique, mais on donne des synonymes. On fait donc un premier travail de compréhension.

• Les GN étendus

Dans le texte, on trouve des expressions sous la forme de GN étendus :

- « le monstre affamé » ;
- « ce géant à moitié mort de faim » ;
- « géant blessé ».

On fera observer que chaque nom donne une caractéristique de l'ogre et la suite une autre caractéristique : « affamé » et « à moitié mort de faim » veulent dire presque la même chose.

« blessé » n'est pas un trait spécifique de l'ogre puisque c'est dans ce texte et à un moment précis qu'il se blesse en tombant. L'ogre n'est pas toujours blessé. C'est donc une caractéristique accidentelle de l'ogre. On pourrait d'ailleurs changer de mot : « le géant blessé, rouge de colère, suant sang et eau... » De même, il n'est pas toujours affamé. On pourra rechercher d'autres albums où l'ogre est rassasié, où il devient herbivore... On peut faire le même test de substitution pour s'apercevoir que « affamé » et « mort de faim » sont aussi des traits accidentels. On ne prendra donc pas en compte les adjectifs, mais on retient qu'on peut les utiliser avec des noms pour nommer les personnages.

• Le point de vue

Ensuite, on discute du GN « le pauvre homme » et de la signification de « pauvre ». Il ne s'agit pas de manque d'argent, mais de pitié. Ce terme est très affectif. On remarque que c'est Zéralda qui emploie ce terme, alors que c'est le narrateur qui emploie tous les autres. On constate une grande différence de vocabulaire selon qu'il s'agit du point de vue du narrateur ou de celui du personnage. Tandis que le narrateur rappelle que l'ogre est un géant ou un monstre, Zéralda le voit comme un être humain pareil aux autres et, ici, digne de pitié. La discussion sur les points de vue permettra d'envisager la fin de l'histoire.

Les substituts nominaux peuvent être des indicateurs d'interprétation textuelle. Les pronoms seront travaillés comme l'exemple précédent.

Voici quelques exemples où les substituts nominaux sont intéressants, même s'ils ne vont pas jusqu'à une étude sur le point de vue :

- désignation du peintre dans François Place, *Le Vieux Fou de dessin*, Gallimard Jeunesse, coll. « Folio Junior », 1997 ;
- désignation de l'ours dans James Oliver Curwood, *Le Grizzli*, Hachette, coll. « Le Livre de Poche Jeunesse », 1996 ;
- désignation des enfants dans Jean-Loup Craipeau, *L'Ogre-Doux*, Nathan, coll. « Pleine Lune », 1994 ;
- désignation des petites filles dans Marie-Aude Murail, *Mon bébé à 210 francs*, L'École des loisirs, coll. « Mouche », 1990.

5. La chronologie et le verbe

Les conséquences de l'enseignement actuel

Le verbe se définit par le fait qu'il change de terminaison selon la personne et le temps. C'est le seul mot en langue française qui possède ces attributs.

Le nom change en nombre, l'adjectif en nombre et en genre (comme les déterminants), le pronom en personne, en genre et en nombre.

Pour le verbe, le changement en personne est lié à la fonction sujet (voir le chapitre 9, « Le sujet grammatical »).

Dans ce chapitre, nous allons nous consacrer au changement en temps. Le mot « temps » désigne ici la chronologie.

Tous les textes et tous les discours sont repérés par rapport au moment de l'énonciation (le moment où X parle) et tous les événements sont ordonnés selon ce repère. Nos temps de conjugaison (ou « tiroirs », pour éviter le mot par trop polysémique de « temps ») reflètent cet ordonnancement.

Les confusions

Il est d'usage de commencer l'apprentissage des temps au CE1 par les « époques » situées sur une flèche du temps.

HIER	AUJOURD'HUI	DEMAIN
PASSÉ	PRÉSENT	FUTUR

À chaque adverbe de temps, on fait correspondre une époque qui, comme par hasard, a le nom d'un tiroir de la conjugaison : « passé » pour « passé composé », « présent » pour « présent », « futur » pour « futur ».

Mais comment expliquer à un enfant que : *Demain, Zoé se marie*, a bien le sens d'un futur, même si on emploie le « tiroir » du présent ;

pire: que le tiroir du présent peut s'employer pour du passé (*Il y a trois jours, je vois Pierre et je lui dis de venir dimanche.*). Pourquoi refuser l'énoncé: *Maintenant* ou *Aujourd'hui j'ai fini mon travail*, sous prétexte qu'on emploie un passé composé avec des adverbes du présent ?

Il est rare que les enseignants posent des questions sur la chronologie des faits pour en vérifier la compréhension et la relation époques/tiroirs de conjugaison simplifiée à outrance le fonctionnement.

UNE ÉVALUATION ALARMANTE

Nous avons interrogé 32 apprentis en formation courte sur un texte présentant des variations chronologiques afin de mesurer l'écart entre leur compréhension et le texte.

Ces élèves proviennent : 1 de Seconde, 6 de Troisième technologique, 7 d'une Troisième sans préciser laquelle, 1 de Troisième d'insertion, 2 de Troisième de CPA, 4 de Quatrième CPPN, 5 de Quatrième générale, 1 de Cinquième générale. Ils ont donc reçu un enseignement de grammaire pendant 6 à 9 ans.

Voici le texte :

« Depuis longtemps, une petite souris habitait dans une prairie. Un jour, des hommes arrivèrent de la ville, puis se mirent à creuser. Ils avaient quantités d'engins. Pendant que les bulldozers creusaient le sol, les pelleteuses déplaçaient la terre et les camions transportaient des matériaux. La souris était inquiète.

"L'été prochain, que deviendra ma jolie prairie ?"

Une route fut construite. Maintenant, les voitures circulent facilement. Mais la petite souris a dû déménager. »

Évaluation CE2, 1992.

- À la question : « Quand se situe cette histoire ? », 5 apprentis ont répondu qu'elle se situait dans le présent, les 27 autres dans le passé. Les premiers approchent le monde fictionnel comme un texte du réel à cause de la référence aux bulldozers. Le temps, pour eux, est uniquement repéré par rapport à leur vécu, dans l'immédiateté. Ils sont incapables de référer un événement hors de leur temps personnel.
- À la question : « Voici une ligne qui représente le temps qui passe. Au point 1 se situe l'instant présent, celui où nous lisons cette histoire. Avant, certains événements ont déjà eu lieu, comme le début des cours. Après la lecture, plus tard, ce sera la récréation ; elle n'a pas encore eu lieu, elle aura lieu plus tard. Placez sur cette ligne du temps les différents événements de l'histoire. », 23 apprentis, dont les 5 précédents, ont placé l'interrogation de la petite souris après la lecture dans le « futur », terme qui, volontairement, n'avait pas été employé ; 9 l'ont située dans le passé.
- À la question : « À quoi voyez-vous que cette phrase : "L'été prochain, que deviendra ma jolie prairie ?", se situe avant ou après notre lecture ? », les 9 élèves ont répondu que la souris parle au moment où elle est inquiète, donc dans le passé et qu'elle s'interroge sur son futur, mais que toute cette histoire a eu lieu dans le passé avant notre lecture. 4 apprentis parmi les 23

se sont corrigés en expliquant que cette histoire avait déjà eu lieu et que la phrase au futur avait été prononcée dans le passé. 19 apprentis ont confirmé leur réponse, qui situait cette question après la lecture (!), en s'appuyant sur l'utilisation du futur et sur l'expression « l'été prochain ».

On voit la profonde altération de la compréhension que provoque la superposition de repérages temporels à des tiroirs de conjugaison. Il est stupéfiant que des élèves entre 14 et 16 ans puissent dire que des événements inventés et lus puissent avoir lieu après leur lecture. Il y a là un défi au bon sens qui demeure choquant. Ces élèves ont mobilisé des connaissances scolaires, mais mal exploitées et mal intégrées. L'opposition scolaire du passé et du futur a créé un automatisme qui tourne à vide dès qu'il s'agit de traiter la temporalité en contexte. Ils ne prennent en compte que des aspects formels du langage, aux dépens de la signification et de leur intelligence. De plus, ils n'ont pas l'audace de remettre en cause le modèle linguistique donné par les enseignants au cours de leur scolarité.

De ce test, on peut conclure que :

- l'enseignement de la grammaire, et en particulier du système verbal, est défectueux parce qu'il donne une représentation inexacte de la temporalité ;
- les élèves éprouvent des difficultés de décentration et de mise en perspective temporelle dans des activités de compréhension ;
- ordonner des événements doit se faire en les considérant les uns par rapport aux autres et en tenant compte de l'énonciation.

L'activité de remise en ordre chronologique peut se faire systématiquement lors de la lecture, comme on fait trouver aux enfants la chaîne anaphorique avant même qu'ils aient reçu un quelconque enseignement sur les pronoms. (Voir le chapitre 4.)

Point sur le concept

L'emploi des tiroirs de la conjugaison se fait selon deux systèmes. Pour dire vite et se faire comprendre, dans un premier système les tiroirs sont majoritairement employés dans un texte en « il », et dans un second système les tiroirs sont employés majoritairement dans un texte en « je (nous) ».

Le texte en « je »

Ce type de texte recouvre les monologues, les autobiographies au présent ou au passé composé, les bulles dans les bandes dessinées, les dialogues au théâtre ou dans les récits. Mais aussi les écrits scientifiques, explicatifs, prescriptifs qui ne sont pas des textes en « je » mais des écrits au présent...

Les tiroirs de la conjugaison s'organisent alors autour de la parole. Tous les propos tenus sont repérés par rapport au moment où ils sont prononcés, ce qui constitue ce que les linguistes appellent l'énonciation discursive. L'énonciation se définit par trois termes : *je, ici, maintenant*. On ne peut comprendre ces trois termes que si l'on est présent au moment de la parole ; sinon, on ne sait pas qui emploie « je », où il se situe et à quel moment il parle.

✓ Le présent

Au présent, l'action du verbe se fait en même temps que le locuteur parle : *Je vous remercie*. Dans la phrase : *On voit quelquefois la Corse des côtes de France comme aujourd'hui*, l'adverbe « aujourd'hui » et le présent de l'indicatif du verbe « voir » indiquent que l'énoncé coïncide avec le moment de la parole. Mais on peut voir la Corse d'autres jours que l'aujourd'hui, comme l'indique l'adverbe « quelquefois ». Il s'agit d'un présent dilaté qui coïncide avec la parole et qui la dépasse. C'est cet emploi qui est majoritaire.

Le *présent gnominique* est très dilaté et exprime des généralités, des permanences qui ne réfèrent pas seulement au moment de l'énonciation. Il est employé dans les proverbes et dans les énoncés scientifiques.

L'événement peut être au *présent décalé* par rapport au moment de l'énonciation. C'est ce qui fait dire à certains grammairiens que le présent n'est pas un temps puisqu'il peut épouser toutes les valeurs et qu'il n'a pas de terminaison spécifique.

– Valeur de postériorité par rapport à l'énonciation : *Dans trois jours, il pleut*.

– Valeur d'antériorité par rapport à l'énonciation : *Hier, Pierre arrive et me dit...*

– Valeur « historique » ou présent narratif quand il se substitue au passé simple : *Il était une fois une belle princesse. Elle se promenait dans les bois. Tout à coup, elle rencontre un chasseur.*

Dans ces trois cas de présent décalé, les événements sont déplacés pour faire comme s'ils coïncidaient avec le présent d'énonciation ; ainsi, l'interlocuteur ou le lecteur a l'impression d'assister à des événements qui se déroulent en direct.

Le présent est donc un temps difficile, à la fois parce qu'il ne possède pas de désinence propre, contrairement aux autres tiroirs (voir la partie 4), mais aussi parce qu'il peut s'employer avec toutes les valeurs.

✓ Le futur

Le futur situe un événement dans la *postériorité* de l'énonciation : *Aujourd'hui, je travaille. Mais dans trois jours, je serai en vacances.* Le français connaît un futur simple grammatical (en « r ») et plusieurs futurs périphrastiques : *aller* + infinitif ; *être sur le point de* + infinitif, *devoir* + infinitif. La projection dans l'avenir peut être plus ou moins grande, d'où les nuances de futur proche ou lointain pour le futur simple.

Comme pour le présent, on trouve un emploi de *futur historique* : *Il était une fois une belle princesse. Elle se promenait dans les bois. Tout à coup, elle rencontre un chasseur. Quelques mois plus tard, ils se marieront.* L'énonciation est transposée dans le présent pour actualiser l'événement. Le mariage est postérieur à cette actualité écrite au présent, donc elle se décline au futur.

Par rapport au futur simple, le *futur antérieur* permet de considérer que l'action est accomplie, terminée au moment du repère qui est au futur. Il marque également l'antériorité par rapport à l'événement écrit au futur. Il y a donc un repérage second fait au futur qui, lui-même, est repéré par rapport à un présent : *Quand tu lèveras la tête de ton travail, je serai partie.* « Lever la tête » est un moment postérieur au moment de la parole et « être partie » est antérieur et accompli au moment de « lever la tête ».

✓ L'imparfait

L'imparfait ne s'emploie pas seulement pour les faits qui durent, mais aussi pour les faits brefs : *Le feu clignotait.* « Clignoter » est une action brève et pourtant on peut l'exprimer à l'imparfait. *L'imparfait n'a pas la valeur de durée en soi.* Avec ce tiroir, l'événement est vu « de l'intérieur », dans son déroulement, sans limitation explicite. De plus, l'imparfait marque l'antériorité par rapport au moment de l'énonciation : *Aujourd'hui, le soleil brille, mais hier, il pleuvait.* « Pleuvoir » est antérieur à la prise de parole, comme l'indique l'adverbe « hier » ; de plus, celui qui parle dit qu'il a plu en continu.

✓ Le passé composé

Le passé composé dans un texte en « je » peut avoir la valeur d'un *présent accompli*. C'est pourquoi il est compatible avec « aujourd'hui » ou « maintenant » : *Aujourd'hui, j'ai mangé du poisson ; maintenant, j'ai terminé mon repas.* Les élèves passent d'ailleurs souvent, à l'écrit, du passé composé dans un dialogue à un passé composé dans un récit.

Le passé composé possède également la valeur traditionnelle d'antériorité par rapport au présent : *Hier, il a plu*. Contrairement à l'imparfait qui s'emploie aussi pour l'antériorité, l'événement est vu comme terminé, accompli, et non dans son déroulement.

On voit ici combien la représentation par la flèche du temps et des époques, telle qu'elle est effectuée au CE1, est erronée parce que abusivement simplificatrice. Elle ne permet pas la compréhension fine de l'emploi des temps dans les textes.

Le texte en « il »

Ce type de texte se trouve dans les récits qui présentent des personnages et des événements comme coupés du moment de la parole, c'est pourquoi ils sont dits « passés » à l'école. On appelle *énonciation historique* ce type de discours.

✓ Deux temps fondamentaux : le passé simple et l'imparfait

Le passé simple n'exprime pas la brièveté ou la rapidité. Ce n'est pas un temps ponctuel, comme on entend souvent dire, sinon nous ne pourrions trouver : *Il plut quarante jours et quarante nuits*. Le passé simple offre une vision « externe » de l'action, comme un tout limité, borné, comme le passé composé dans le système discursif. Le passé simple est l'épine dorsale du récit, dans la mesure où les verbes qui font avancer l'intrigue sont nécessairement employés à ce temps.

L'imparfait sert à planter le décor, à expliquer des circonstances peu importantes. C'est le temps de la description, de l'arrière-plan, tandis que le passé simple permet la mise en relief des événements importants qui font avancer le récit.

« *Maître Corbeau sur un arbre perché*

Tenait en son bec un fromage.

Maître Renard, par l'odeur alléché,

Lui tint à peu près ce langage. »

On ne sait pas depuis combien de temps le corbeau tenait son fromage. On apprend que le renard arrive à un moment donné, même si la date n'apparaît pas. L'imparfait déborde tout repère. Le passé simple sert de repère.

L'emploi des temps est assez bien maîtrisé à l'oral comme à l'écrit par les élèves, même s'ils font des erreurs morphologiques. Voici le résumé de texte d'un élève de CM2 :

Le moulin de maître Cornille

Le moulin de Cornille tournait toujours, mais dans la chambre de la meule tout était vide. Des sacs déchiraient de gravats et de terre blanche était le secret de Cornille, il faisait croire aux personnes que le moulin fonctionnait encore.

La petite fille de Cornille et son fiancé ont découvert le secret. Ils ont prévenus les voisins et ils se sont mis à prendre ce qu'il fallait pour réparer le moulin.

Cornille prit du blé, il souriait et pleurait en même temps.

Tout le monde souriait et maître Cornille se mit au travail.

L'élève a bien mis tous les verbes d'arrière-plan à l'imparfait (avec des terminaisons parfois en « -er »). Il emploie le passé composé pour les événements de premier plan : « on découvre », « ont prévenus », « se sont mis ». Sans doute ne connaissait-il pas les formes du passé simple de ces verbes, tandis que les verbes « prendre » ou « mettre » au passé simple lui viennent naturellement sous la plume dans la suite du texte. De plus, le résumé de texte peut être considéré comme un « texte au présent », un texte du monde commenté : donc le passé composé s'emploie préférentiellement, tandis que le passé simple fait basculer le texte vers la narration. Il y a deux explications à l'emploi mélangé de ces deux temps dans ce résumé : la méconnaissance des formes verbales et l'hésitation quant au genre du texte.

✓ Le passé composé

Le passé composé fait concurrence au passé simple. Cette concurrence n'est pas récente. Au XVII^e siècle, les grammairiens instituèrent la règle des 24 heures qui commandait qu'un fait s'étant déroulé au-delà de la nuit écoulée devait se faire au passé simple.

Pour savoir quel passé composé est employé, celui de l'énonciation discursive ou celui de l'énonciation historique, on peut faire une substitution. Si l'on peut lui substituer un passé simple, c'est qu'on a affaire à un passé en énonciation historique : *Il était une fois une gentille sorcière. Un jour, elle a disparu* (= disparut). Il est choisi de préférence au passé simple parce qu'il est communément employé à l'oral et que ses formes de conjugaison ne prêtent pas à sourire, contrairement au passé simple (pensez à « vous pûtes »).

✓ Le conditionnel

Le conditionnel est un futur dans un énoncé coupé du moment de la parole. Il marque la postériorité par rapport à un événement repéré dans le passé: *Mme X rencontra M.Y. Ils se plurent et se marièrent... Dix ans plus tard, ils divorceraient.*

Ce temps possède également une valeur modale quand il est employé pour des événements hypothétiques. Dans ce cas, les événements sont placés hors du temps.

La difficulté, dans l'emploi des temps, se concentre autour de l'imparfait et du passé composé, qui appartiennent aux deux systèmes. Les élèves maîtrisent assez bien l'emploi de l'imparfait, mais le passé composé les fait déraiser.

Voici un texte d'enfant de CE2 :

Lapinou allat se promené dans les bois. Il désobéi a ses parents. Il marchai tranquilment quand il rencontre un loup qui lui dit que fai-tu la mon enfant ? je me promène mais le loup a sauté sur lui et la manger.

L'élève commence son récit en employant correctement le passé simple pour des événements importants. L'imparfait « marchai » se reconnaît malgré l'erreur morphologique. Il correspond bien à un arrière-plan. Le présent de narration, « il rencontre », surgit pour mieux exprimer le danger de la rencontre avec le loup. Puis s'ensuit un dialogue où le présent domine, comme il est normal. Malheureusement, l'emploi du présent avec deux valeurs différentes entraîne l'enfant vers le passé composé, là où l'on attendait le retour du passé simple.

Que faire en classe ?

Comme nous venons de l'expliquer, les verbes s'emploient à des temps différents en fonction du type de texte et en fonction du repérage d'un événement par rapport à un autre. L'emploi des temps est donc une affaire complexe dont l'assimilation prendra du temps en production d'écrits et dont l'explication n'est en rien simple.

Le repérage hors texte

Aucune véritable activité de chronologie n'est effectuée à l'école élémentaire, comme si cette notion était acquise par tous les élèves. Nous pensons, au contraire, qu'elle est loin de l'être et qu'il est tout à fait nécessaire d'y travailler régulièrement avant d'aborder le verbe.

On pourra commencer par travailler la chronologie en dehors de toute forme textuelle afin de bien installer les concepts de simultanéité, de postériorité et d'antériorité et de bien faire apprendre le lexique : *avant-veille, après-demain, lendemain, surlendemain...* On ne se privera pas d'apporter le vocabulaire nécessaire sous la forme d'adverbes ou encore de noms circonstanciels que les enfants emploient peu.

On mènera des activités de repérage sur les jours de la semaine, les mois de l'année, les activités de la journée, de la semaine, les actions du matin, le parcours en EPS, le parcours de la sortie. Il s'agit de faire verbaliser l'ordre des activités les unes par rapport aux autres (ordre chronologique), puis de faire varier le repère en prenant une activité par rapport à laquelle on place toutes les autres.

Par exemple, le matin, les élèves font dictée, puis EPS, puis calcul. Si on prend l'EPS comme repère, on dira : *Avant l'EPS, on a dictée; après l'EPS, on a calcul.*

On fera cet entraînement systématiquement avant de passer au texte. Il s'agit de faire un travail de chronologie et non d'emploi du temps. On n'exigera donc pas obligatoirement le futur : *Après l'EPS, on fera du calcul*, ou l'imparfait : *Avant l'EPS, on faisait la dictée*. Cette exigence se fera dans un second temps.

Le repérage dans un texte

Quand le repérage des activités les unes par rapport aux autres n'offre plus de difficulté, on pourra exercer les élèves sur des textes. On touche là le domaine de la compréhension puisque les enfants doivent se représenter le fil chronologique des événements racontés.

Voici une série de phrases tirées d'un dialogue entre une pieuvre et un poisson :

1. *Je t'attendais.*
2. *Les vagues m'ont rapporté ton histoire.*
3. *Écoute mon conseil !*
4. *Offre une écaille !*
5. *Un poisson te demandera une écaille.*
6. *Tu seras le plus heureux des poissons.*

Marcus Pfister, *Arc-en-ciel*, Nord-Sud, 1992.

Si l'on prend pour repère la phrase 5, on peut dire que ce qui est advenu avant est ce que racontent les phrases 1, 2 et 3. Le conseil donné en 4 deviendra l'action qui se situe immédiatement après 5 et la phrase 6 demeurera postérieure.

Les élèves peuvent écrire un texte à partir du nouveau scénario élaboré :

Un poisson demande une écaille à Octopus. Octopus lui offre une petite écaille rouge. Il est le plus heureux des poissons. Il a écouté le conseil de la pieuvre. Elle l'attendait. Les vagues ont rapporté son histoire.

Myriam, CE2 (manuscrit toiletté).

L'élève, malgré les maladresses tout à fait mineures par rapport à son âge, comme l'impossibilité d'employer le plus-que-parfait et le manque de connexité, a bien su réutiliser les phrases et, globalement, a effectué les changements de temps qui convenaient : le présent à la place du futur (6), le passé composé à la place du présent de l'impératif (3), ainsi que les changements de pronoms. On peut dire que cet enfant sait repérer l'ordre chronologique des événements, sait faire un changement d'ordre et connaît intuitivement la valeur des temps.

Les mots inducteurs

On peut également faire entourer les mots qui, dans un texte, signalent quand a lieu l'événement et ce qui indique qu'on peut le classer avant, pendant ou après un autre événement. Nous sommes alors totalement dans la compréhension fine d'un texte.

EXEMPLE DE SÉANCE DE LECTURE

1. Lucas s'est mis en tête de me trouver un compagnon, à moi, son chat.
2. Vous parlez d'une idée !
3. Je ne demande rien à personne, moi !
4. Ce matin, Lucas vient me voir.
5. « Il te faudrait un camarade, Ronron... Une tortue ferait l'affaire.
6. C'est bien trop lent pour moi, Lucas !
7. Ce qui te conviendrait, c'est un chien ! Un beau petit chien !
8. J'ai sommeil, Lucas.
9. Nous en reparlerons, demain. »

Édith Rascal, *Jaune d'œuf*, L'École des loisirs, coll. « Lutin poche », 1994.

• À la question : « Quels sont les personnages de ce texte ? », les enfants de CM1 n'ont pas tous trouvé qu'en dehors de Lucas, il y a un chat.

Pour leur faire trouver, il a fallu demander : « Qui parle dans ce texte, qui emploie "je" dans la phrase 3 ? » L'enseignant a fait entourer tous les mots qui désignaient le chat : « moi », « je », « moi », « me », « Ronron », « moi », « te », « j' », « nous ». Cette première mise au point a eu lieu après un vif échange entre les élèves qui n'avaient pas tous compris que le chat parlait. (Voir le chapitre 4 : « La chaîne anaphorique ».)

• À la question : « À qui parle le chat ? », tout le monde a répondu : « À son ami Lucas », sans prendre en compte les trois premières phrases. L'enseignant a donc fait surligner les phrases où ces deux personnages

parlent et a mis en évidence le rôle des guillemets. Puis il est revenu sur les trois premières phrases et a demandé qui parlait à qui. Le repérage de la 1^{re} personne a permis de découvrir que le narrateur était le chat. L'emploi du « vous » (2) est plus symptomatique et a donné lieu à des échanges : « C'est Lucas... Non parce qu'il le tutoie... Y a pas les guillemets... » La classe est parvenue à l'idée qu'il s'agit d'une expression qui s'adresse à n'importe qui, peut-être au lecteur.

- Puis l'enseignant a demandé de souligner les phrases qui correspondaient à ce qui s'était passé le matin. Les enfants ont souligné les phrases 4 à 9.

« Quand ont lieu les événements des phrases 1 à 3 ? » Après une discussion importante, la classe s'accorde pour penser que la phrase 1 dit quelque chose qui se prépare depuis un certain temps à cause de « s'être mis en tête », c'est-à-dire pour des raisons d'emploi de temps, mais aussi pour des raisons lexicales. Les phrases 2 et 3 sont des événements qui ont lieu au moment où on lit.

D'après ce bref compte rendu, on voit que la discussion sur la chronologie enclenche une vraie réflexion sur ce qui est écrit, que les élèves débattent et élaborent une compréhension du texte que n'offrirait pas une simple litanie de conjugaison. Il y a eu un bond conceptuel sur la relation narrateur / personnage / lecteur, tout en faisant une activité de lecture à la portée des élèves.

La remise en ordre chronologique

Enfin, on peut faire un troisième type de manipulation sur des textes qui est de reconstituer l'ordre des énoncés, ce qui nécessite de s'appuyer sur le lexique, mais aussi sur les tiroirs verbaux. Après la mise au point définitive du texte, il est sage de demander aux élèves d'entourer les mots qui les ont aidés, de verbaliser leur démarche.

Soit le texte suivant tiré de Jacques Duquennoy, *Le Vieil Homme et le lion*, Albin Michel Jeunesse, coll. « Zéphir », 1995.

Les passages sont présentés dans le désordre chronologique, sauf en 1.

1. *Le vieil homme, alors, prit une chaise, s'installa devant le lion et commença à lui lire une histoire. Le lion fut très touché.*

2. *Il l'avait soigné tendrement et pendant sa convalescence, le petit lion l'avait suivi partout. Une fois guéri, le lionceau garda une cicatrice à la fesse gauche.*

3. *C'est alors qu'un souvenir lui revint en mémoire. Il y a longtemps, il travaillait dans un cirque. C'était lui qui s'occupait de la ménagerie.*

4. *Le vieil homme sortit de sa rêverie, regarda à nouveau le lion et vit qu'il avait lui aussi une cicatrice à la fesse gauche !*

5. *Son ami ! C'était donc son ami ! le vieil homme était ému. Ses yeux brillaient.*

6. *Pour le remercier, le lion se mit à faire des acrobaties. Le vieux monsieur apprécia beaucoup.*

7. *Un jour, un petit lion s'était blessé en jouant.*

Après lecture par l'enseignant et par les élèves, ces derniers racontent l'histoire qu'ils ont comprise, bien qu'elle soit en désordre. Puis ils remettent le texte dans l'ordre. La correction est collective. L'enseignant s'assure que les élèves ont bien compris qu'il s'agit du même lion. Il vérifie la compréhension des pronoms et la classe discute sur les mots ou groupes de mots qui ont permis cette remise en ordre.

Les moyens sont :

- sémantiques : remerciement du lion à cause de la lecture, acrobatie du lion qui rappelle d'autres acrobaties d'un lionceau... ;
 - des connecteurs : « Un jour » ;
 - des formes verbales : « s'était blessé », « avait soigné », « avait suivi » et « garda » signifient que « ça s'est passé autrefois » ;
 - lexicaux : « la cicatrice », « lion » / « lionceau ».
-

Changement de temps

Afin de mettre à jour le changement morphologique sur les verbes (il faut donc que ceux-ci soient repérés au moins intuitivement par les élèves) selon la chronologie, on effectue un changement radical d'énonciation. Les élèves peuvent faire ce travail à l'oral comme à l'écrit, puisqu'il ne se fait que sur les formes verbales. Cette manipulation permet de conclure que le verbe change de temps en fonction du repère chronologique. On dit qu'il se conjugue. Pour vérifier qu'un mot est un verbe, on change la chronologie. Le verbe est le mot qui change de terminaison quand la chronologie change. (cf. 4^e partie, chapitre 12.)

L'enseignant propose de transposer l'histoire précédente en un récit qui pourrait se passer au moment où on lit, en changeant le premier verbe par « prend ». Les élèves sont alors invités à changer toutes les formes verbales qui le nécessitent. On s'aperçoit que tous les verbes changent, sauf ceux du souvenir à partir de : « Il y a longtemps », qui demeurent au passé et qui ne changent pas de formes.

Cette séance sera suivie d'une séance de tri de formes pour aller vers les temps de la conjugaison (voir la partie 4, « La conjugaison »).

Les enseignants pourront faire plusieurs séances de ce type afin d'allier compréhension fine de la chronologie et temps verbaux.

Progression proposée

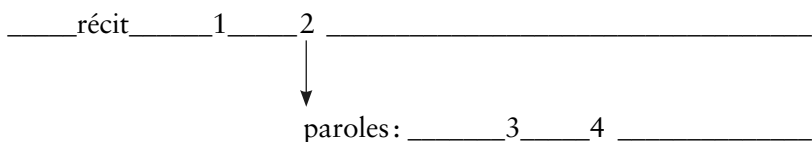
Au CE1, on travaillera surtout la mise en ordre des événements selon leur situation temporelle: avant, en même temps ou après un repère. On effectuera ces ordonnancements sur des faits de vie ou sur des images séquentielles en n’oubliant pas de changer de repère.

Au CE2, on reprendra la remise en ordre sur des images séquentielles et on abordera des textes simples et linéaires. On changera alors les repères pour introduire des variations morphologiques sur les verbes et l’ajout de connecteurs. On pourra commencer à travailler des textes contenant des flash-backs. On fera la distinction entre les textes en « je » et les textes en « il ».

Au CM1, on travaillera essentiellement tous les types de textes, linéaires ou avec flash-backs, mais ayant une unité discursive (tout en dialogue – « je » – ou tout en récit – « il ») ou bien on aménagera des étiquettes résumant des événements, de telle sorte qu’elles soient du même type énonciatif.

Au CM2, on peut envisager de travailler sur des extraits mêlant formes narratives et formes dialoguées. Dans ce cas, au moment où un personnage prend la parole, il faut ouvrir « une fenêtre de dialogue » pour changer de système. Exemple:

1. *Dédale fabriqua des ailes.*
2. *Il prit la parole.*
3. *« Nous allons nous envoler. »*
4. *« Tâche de ne pas monter trop haut. »*



Lors de la passation de consignes, on veillera à bien demander de « ranger » les événements et non les phrases. On ne cherche pas à trouver l’ordre du texte tel qu’il a été écrit. Il ne s’agit pas d’une reconstitution de texte. Pour faciliter la tâche et afin que les élèves se détachent du texte, on peut proposer des étiquettes résumant l’événement plutôt que la citation directe des phrases du texte.

Par exemple, dans *Mademoiselle Plume*, d'Édith Rascal¹, à la place de la phrase : « *Deux saisons s'étaient écoulées depuis le matin brumeux où Plume avait quitté la maison de Barnabé* », on peut écrire : « *Deux saisons (on garde le connecteur) s'étaient écoulées (on garde le verbe) depuis le départ de Plume (on résume la suite).* »

Le travail sur la chronologie est une nécessité en compréhension, un préalable avant l'étude des temps.

1. É. Rascal, *Mademoiselle Plume*, L'École des loisirs, coll. « Pastel », 1997.

6. L'adjectif qualificatif

La classe des adjectifs semble ne poser aucune difficulté aux enseignants. À leur sujet, ils ne se plaignent que de l'indigence des copies dans l'enrichissement des groupes nominaux, indigence due essentiellement à la pauvreté du bagage lexical.

Nous allons d'abord introduire quelques considérations syntaxiques et morphologiques avant de proposer un travail en production d'écrits.

Comment définir les adjectifs ?

On ne considère plus comme adjectifs qualificatifs « les adjectifs dits déterminatifs » (appelés autrefois adjectifs possessifs, démonstratifs, indéfinis, les numéraux cardinaux) de la grammaire scolaire française qui appartiennent maintenant sans conteste à la classe des déterminants depuis 1973. Ils ne peuvent être ni attributs, ni épithètes non plus qu'apposés à un groupe nominal ; malheureusement on trouve encore dans certains manuels cette terminologie obsolète (*Français*, CM, Belin, 2001). On se méfiera des exemples où le déterminant numéral peut suivre un autre déterminant et occuper la place d'un adjectif sans pourtant en être un : *Sur les deux côtés*.

Qu'est-ce qu'un adjectif épithète ?

L'adjectif épithète est un mot facultatif du GN, mais qui n'est ni un nom, ni un déterminant, ni un adverbe. Syntaxiquement, il est en relation directe avec le nom ; morphologiquement, il s'accorde avec lui car l'adjectif est variable (sous des formes diverses) ; sémantiquement, il « ajoute » des précisions, des informations sur le nom. Ces informations supplémentaires ne sont pas des propriétés permanentes du nom. *Un accident grave* s'oppose à *un simple accident*. Les propriétés *grave* ou *simple* s'ajoutent dans des circonstances particulières et ne sont pas des propriétés intangibles du mot *accident*.

Certains manuels regroupent les adjectifs épithètes, les compléments de nom et les propositions relatives sous la rubrique « expansion du nom ». On trouve fréquemment :

– un groupe nominal contenant un adjectif et un complément de nom : *la petite chatte grise de mon voisin* ;

– un groupe nominal contenant un adjectif et une proposition relative : *la petite chatte que j'ai recueillie s'appelle Mina*.

Par la manipulation de suppression, on montre facilement le noyau : *la chatte* et les expansions apportées.

Les adjectifs épithètes peuvent être :

– juxtaposés dans une énumération : *cette fleur mauve, odoriférante, svelte, fleurit la campagne méditerranéenne* ;

– coordonnés : *un nain difforme et malfaisant*.

Les manuels proposent souvent de trouver l'adjectif épithète par la question *comment*.

Cette enfant très obéissante joue sagement sur son lit.

Comment est cette enfant ? Elle est très obéissante.

On remarquera que c'est par la fonction attributive qu'on fait trouver l'adjectif. La question *comment* fonctionne assez bien mais se trouvera en concurrence avec la même question pour trouver les expressions de manière : adverbes ou compléments circonstanciels.

Comment joue cette enfant ? Sagement.

Il faut être assez astucieux pour voir que la question sur l'adjectif est une question avec le verbe *être* alors que pour trouver le complément circonstanciel, il faut reprendre le verbe de la phrase de départ. Ce sont des différences trop subtiles pour un élève de l'école primaire.

Enfin, certains auteurs proposent d'ajouter l'adverbe *très* pour trouver l'adjectif. Tout adjectif peut être, dans l'absolu, modifiable par un adverbe. On se méfiera pourtant de cette mécanique qui ne fonctionne pas toujours automatiquement à cause du contexte d'emploi.

La reine possédait un miroir très magique.

Tous les adjectifs épithètes ne sont pas des adjectifs qualificatifs

Certains adjectifs sont certes des ajouts mais ils sont indispensables pour trouver l'identité de l'être, l'objet, l'animal dénommé. Leur ajout n'est donc pas superfluo mais indispensable.

✓ Les adjectifs numéraux ordinaux

Dans *tu feras la troisième garde*, le numéral est indispensable. *La troisième garde* est particulière. Elle s'oppose à d'autres gardes : *la première garde, la cinquième garde, etc.* Cet adjectif n'est pas sup-

primable. En cas de suppression, l'énoncé est incompréhensible. Ces adjectifs ne répondent pas à la question *comment* mais à la question *quel, le quel, laquelle*. Il faudra donc résolument écarter les adjectifs numéraux de l'étude de l'adjectif épithète.

✓ Les adjectifs relationnels

D'autres adjectifs sont des équivalents de compléments de nom et mettent en relation deux notions, là aussi indispensables. *La maison présidentielle* est la maison du président. Cet adjectif est non supprimable. Comme pour les numéraux, il n'ajoute pas un élément descriptif mais une information sélective : ce n'est pas n'importe quelle maison, mais la maison du président. Ces adjectifs ne répondent pas à la question *comment* mais à la question *quel, le quel, laquelle*. S'il est normal de ne pas mentionner ces adjectifs dans les manuels pour le primaire, l'enseignant sera surpris néanmoins par leur fréquence d'emploi dans les disciplines autres que le français : *l'ordre reptilien, le mouvement révolutionnaire, etc.*

✓ Les adjectifs désignatifs

Louis XIV tient une épée à la main droite.

La suppression de l'adjectif *droite* entraînerait une référence indéterminée ; cet adjectif ne peut être modifié par un adverbe. Il joue pleinement sur la référence puisque *la main droite* s'oppose à *la main gauche* et permet de comprendre quelle main représentée dans le tableau est décrite. Il répond à la question : *de quelle main ?* Et non *comment est la main ?* Ce n'est donc pas un qualificatif. C'est un adjectif qui permet la référence ; il se rapproche fortement du déterminant démonstratif qui lui aussi sert à localiser. La localisation peut se faire à l'intérieur d'un texte par les adjectifs : *soussigné, suivant, etc.*

✓ Les noms composés

Parfois l'adjectif entre dans la composition d'un nom complexe dont on ne peut plus le désolidariser.

Dans : *Louis XIV porte un collier de pierres précieuses*, on ne peut plus désolidariser l'adjectif *précieuses* du GN *pierres* sans risquer le non-sens. Pour s'en persuader, il suffit de faire la manipulation de remplacement. C'est tout le GN qui commute : *Louis XIV porte un collier de diamants.*

Pour qu'un adjectif soit qualificatif et épithète, il faut qu'il appartienne au groupe nominal – l'adjectif apposé est en dehors du GN – qu'il puisse être supprimé sans modifier la référence du groupe nominal,

qu'il réponde à la question *comment est/sont* et éventuellement être modifié par un adverbe.

Les adjectifs attributs

L'attribut est une fonction dans le GV qui n'est pas dévolue aux seuls adjectifs. Peuvent être attributs :

- des noms : *Pierre est médecin* ;
- des infinitifs : *souffler n'est pas jouer* ;
- des propositions : *Pierre n'est pas celui qu'on croit* ;
- des groupes prépositionnels : *Pierre est en colère*.

L'adjectif attribut n'a pas du tout les mêmes propriétés que l'adjectif épithète. Il appartient au GV et, à ce titre, n'est pas supprimable.

**La chatte est (blanche)*.

Comme le complément d'objet direct, il est remplaçable par un pronom :

Ma chatte est blanche, la tienne l'est aussi.

On peut trouver des attributs avec des verbes d'action :

Pierre sort blanc comme un linge.

Il existe des attributs du sujet : l'adjectif appartient bien au GV et donne une qualification au GN sujet et des attributs de l'objet :

J'ai trouvé Pierre très malade.

Dans ce cas, l'adjectif ne peut être supprimé sans modifier le sens de la phrase. Seul le COD est pronominalisable : *Je l'ai trouvé très malade*. On peut paraphraser cet énoncé en insérant une construction avec *être* : *j'ai trouvé que Pierre était très malade*. Le qualificatif *malade* informe bien le nom *Pierre* (COD) et non le pronom sujet *je*. Cette construction est particulièrement fréquente avec le verbe avoir : *Pierre a les dents longues*. (Pierre les a longues). Il ne faudrait pas faire analyser cet adjectif comme une épithète !

Cette mise au point permettra à l'enseignant d'éviter nombre d'embûches et de vérifier la pertinence des exemples donnés dans les exercices. Dans *Le nouvel atelier de Français* (Bordas, 2005), la première leçon sur les constituants du GN porte sur les déterminants et les adjectifs. Sont cités comme adjectifs qualificatifs épithètes : deux noms composés (*votre petit-cousin, des petits gâteaux secs, cf. ex. 7*), un adjectif relationnel (*nos amis italiens*). L'enseignant et/ou l'élève qui voudraient vérifier les tests définitoires de l'adjectif qualificatif seraient bien en peine sur de tels exemples.

La morphologie des adjectifs

L'adjectif qualificatif est un mot variable. Il s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie. C'est pour cette raison que les manuels consacrent une part importante à l'orthographe de l'adjectif parfois au détriment de la syntaxe. On trouve également des généralisations abusives sur ces accords : l'ajout d'un -e pour le féminin et celui d'un -s pour le pluriel. Suit la ronde des exceptions : les adjectifs en -s, -ss, -z, en -au et -eau, en -al, en -ou, en -ail (*Français CM*, Belin, 2001).

Comme toujours en orthographe, il est nécessaire de travailler l'oral avant l'écrit sans confondre les deux codes. 58 % seulement des adjectifs varient en genre.

Les adjectifs invariables possèdent tous un -e final : *dupe, fragile, brave, riche...* auxquels on ajoute les adjectifs de couleur venant d'un végétal : *marron, indigo, pourpre...*

Le genre est marqué à l'oral :

- les consonnes finales du masculin et du féminin différent, s'entendent. L'élève écrit ce qu'il entend : *vif/vive, trompeur/trompeuse, brun/brune*. Les consonnes nasales deviennent des consonnes doubles au féminin + tt + ll : *bon/bonne ; sot/sotte ; mou/molle ;*
- la consonne finale au féminin s'entend. Elle devient muette au masculin. La difficulté réside donc au masculin. Il faut commencer par le féminin.

Le genre ne s'entend pas à l'oral mais il est marqué à l'écrit. C'est pour ces adjectifs qu'on a créé la règle de l'ajout du -e. Il s'agit des adjectifs qui se terminent par :

- la consonne -l : *amicalle ; vermeille ;*
- la consonne -r : *supérieurele ; noirle ;*
- une voyelle : *jolile ; aiméle.*

Le pluriel des adjectifs n'est pas complexe et il n'est pas nécessaire d'accorder beaucoup de temps et de place aux adjectifs terminés par des -s cachés (en x, z). D'après une recherche menée en 1998, nous avons pu constater que les élèves de fin de cycle 3 avaient les plus grandes difficultés à noter les marques muettes du genre et du nombre, avec une nette préférence pour le nombre. Cognitivement, le coût de la double opération de marquage est trop élevé.

Passons maintenant à une proposition d'utilisation des adjectifs en production d'écrits.

La production d'écrit pour mieux comprendre les adjectifs

(Claire Palud et Jacqueline Favry, CPAIEN, article paru
dans *Blé 91*)

Plutôt que de faire une leçon de grammaire sur les adjectifs, l'idée ici est de faire travailler cette catégorie en production d'écrits afin d'enrichir le lexique adjectival des élèves.

Difficilement identifiables par les élèves, les adjectifs peuvent faire l'objet de séances de manipulations au sein d'un projet d'écriture porteur et riche de découvertes... La séquence proposée s'articule autour de l'écriture d'une description au CM1.

Lors de la production d'écrit, la mise en mots permet de faire des découvertes sur l'utilisation des adjectifs. Tel un chercheur, et parce qu'on lui fournit le matériau pour l'observation, l'élève est amené à découvrir, outre la fonction sémantique de cette classe (description, expression du jugement...), les particularités de son fonctionnement. En parallèle avec des activités de repérage, de tri et de collecte, il est donc intéressant d'organiser des manipulations qui auront pour but de mettre en évidence les propriétés de la classe des adjectifs : leur rôle, leur place dans la phrase, le rapport avec le nom. C'est en organisant l'étude de l'adjectif par différentes entrées que l'enseignant permettra une meilleure appropriation de cette classe de mots.

Chaque séance d'observation permettra d'établir avec les élèves des synthèses reflétant l'avancée des découvertes et de la compréhension.

Et c'est parce qu'ensemble on recherche, on se pose des questions que l'étude de la langue devient véritablement un objet de plaisir, le plaisir de découvrir. Une véritable conquête du savoir !

Mise en projet d'écriture

En histoire, alors que la période de la monarchie absolue est abordée, les élèves découvrent une reproduction d'un portrait de Louis XIV représenté dans ses vêtements d'apparat. Ils y voient les symboles de la royauté et commentent le tableau (*Louis XIV en costume de sacre*, portrait de Hyacinthe Rigaud).

Afin de justifier la description, l'enseignant propose aux élèves de se mettre dans la peau d'un courtisan qui a vu le roi et doit le décrire avec son costume singulier, à des nobles rencontrés dans un salon. L'enseignant leur explique que ce travail leur permettra de progresser en écriture et notamment d'apprendre à décrire.

Pour les aider dans cette production de texte individuelle, un temps collectif de description orale du tableau et un *apport de vocabulaire* des différents éléments du costume et objets sont prévus. La reproduction, affichée, est légendée pour faciliter l'appropriation de ce nouveau vocabulaire.

Chaque élève est alors armé pour rédiger sa description qui servira d'évaluation diagnostique et permettra de déterminer les apprentissages à mettre en œuvre.

Observation des expansions du nom utilisées

Pour mettre en évidence les différentes expansions utilisées dans les productions des élèves, le maître propose un travail de groupe aux fins de mettre en commun les idées et de s'enrichir mutuellement. Un tableau de synthèse par groupe leur est fourni pour organiser les informations.

Éléments du vêtement	Ce qu'on en dit : quelles informations ?
Un manteau	d'hermine ; long, grand ; avec des fleurs de lys à l'extérieur ; recouvert de velours et de fleurs de lys en or ; splendide, magnifique
L'attitude	Ce qu'on en dit : quelles informations ?

Dans ce recueil de propositions, maître et élèves mettent en évidence les trois types d'expansions possibles en observant ce qui entoure le nom.

Une première synthèse est rédigée sous la dictée des élèves.

Exemple : « *Pour décrire on peut utiliser des adjectifs (doré, frisé...), des compléments du nom (à talon, en dentelle) et des propositions relatives (qui pend à son côté gauche, qui repose sur le pommeau du sceptre).* »

Observation d'un texte descriptif pour observer la quantité et la place des adjectifs

Les productions montrent que les adjectifs ne sont jamais placés en apposition ; l'énumération n'est pas utilisée. Pour permettre de décou-

vrir ces fonctionnements, un travail de repérage dans un texte descriptif d'auteur est proposé. Le but de cette séance leur est annoncé : observer pour mieux écrire.

Voilà qu'un certain vendredi se présente devant le bourgmestre de la ville un grand homme, basané, sec, grands yeux, bouche fendue jusqu'aux oreilles, habillé d'un pourpoint rouge, avec un grand chapeau pointu, de grandes culottes garnies de rubans, des bas gris et des souliers avec des rosettes couleur de feu. Fier, il avait un petit sac de peau au côté. Il me semble que je le vois encore.

(Extrait du *Joueur de flûte* de Hamelin)

Une recherche rapide des adjectifs (à surligner dans le texte) est faite avec l'enseignant qui propose ensuite aux élèves, par binômes, de noter tout ce qu'ils peuvent remarquer sur la place des adjectifs dans les phrases. Une mise en commun conduit à une synthèse du type :

« Les adjectifs se placent avant ou après le nom qu'ils précisent. Parfois ils sont séparés par une virgule. Dans ce cas, il faut bien rechercher le nom qu'ils qualifient. Parfois ils peuvent être en début de phrase. Ils peuvent être associés au nom qui complète le nom dans le complément de nom. »

L'enseignant fait remarquer que l'apposition (l'enseignant n'utilise pas un jargon spécialisé, les programmes 2007 rappelaient que cet enseignement ne nécessite pas de métalangage spécialisé inutilement compliqué) ou l'énumération sont rarement utilisées et qu'une séance de manipulations conduira à développer des compétences dans la mise en mots.

Manipulation : phase d'entraînement à l'enchâssement ou à l'expansion pour développer des compétences dans la mise en mots

✓ Observer la mobilité de l'adjectif, les effets produits, les différentes places qu'il peut occuper dans la phrase.

Consigne : « Place l'adjectif "majestueux" dans la phrase. Écris toutes les phrases possibles. »

Phrase à enrichir	Adjectifs	Phrases enrichies
<i>Louis XIV apparut dans le salon</i>	majestueux	
<i>Son manteau couvrait le sol.</i>	splendide	

Une comparaison des différentes productions est organisée. La manipulation d'étiquettes amovibles préparées par l'enseignant permet de visualiser les déplacements et les effets produits et peut conduire à l'enrichissement des premières synthèses.

« On peut placer l'adjectif soit en début de phrase, ou entre des virgules à l'intérieur de la phrase. Selon la place de l'adjectif, la phrase peut avoir un sens différent.

Ex : *Louis XIV apparut dans le salon, majestueux... Louis XIV apparut dans le salon majestueux.* »

✓ Pratiquer l'expansion de phrases. Observer les effets

Consigne : « Donne plus d'informations à la phrase en ajoutant au moins deux des adjectifs proposés. »

Variantes : on peut proposer les adjectifs soit avec les différentes orthographes qu'ils peuvent prendre comme dans le tableau ci-après, soit classiquement avec l'orthographe masculin singulier.

L'avantage de proposer les différentes formes est que l'élève peut comprendre que cette classe est dépendante d'autres mots et qu'il faut réfléchir au choix effectué. Ils peuvent ainsi réinvestir les connaissances qu'ils possèdent sur les accords des adjectifs.

Phrase à enrichir	Adjectifs	Phrases enrichies
<i>Il portait des chaussures à boucle.</i>	Beau, beaux, bel, belle, belles pointu, pointus, pointue, pointus doré, dorés, dorée, dorées brillant, brillants, brillante, brillantes. délicat, délicats, délicate, délicates	

<i>Un manteau de velours le recouvrait.</i>	splendide, splendides épais, épaisse, épaisses brodé, brodés, brodée, brodées	
---	---	--

Un travail spécifique en vue de l'automatisation de la maîtrise de l'accord de l'adjectif sera fait régulièrement. Des séances de manipulation courtes, répétées, présentées de façon ludique seront proposées pour automatiser les apprentissages.

S'entraîner à la mise en mots avec l'étagage de l'enseignant

À partir de problèmes repérés dans les productions, le maître explique qu'on va s'entraîner à écrire une description sans juxtaposition de phrases. Il rédige avec les élèves, à partir d'une liste d'éléments descriptifs, le début de la description sur l'aspect général du roi en utilisant **la dictée à l'adulte**. Il travaille ainsi avec eux la mise en mots : il rature, revient sur les écrits, réinsère des adjectifs, remanie le texte. C'est un moment important qui met à jour les stratégies à mettre en œuvre.

Exemple de liste d'éléments descriptifs pour la production :

Louis XIV est majestueux. Il est fier. Il se tient bien droit. Une jambe est placée en avant, la pointe de pied devant. Il porte la tête haute. Son regard est sévère. Sa bouche est pincée.

Sa main est posée sur le pommeau du sceptre.

Exemple de rédaction obtenue par manipulation : *Majestueux et fier, le roi se tient bien droit et porte la tête haute. Son regard est sévère...*

Ensuite l'enseignant organise un temps d'analyse qui permet aux élèves de s'exprimer.

Parfois, nous avons mis ensemble certains adjectifs. S'il y en avait plusieurs, on les a séparés par une virgule. On peut mettre l'adjectif en début de phrase... On a évité de répéter Louis XIV.. On a employé « le roi, il, un homme... »

Réécriture de la description en s'appropriant les découvertes

À partir des remarques faites sur l'extrait du conte et sur les expansions du nom, les élèves, avec l'aide du maître, rédigent une grille d'écriture dans laquelle des notions déjà vues peuvent être réinvesties, par exemple les reprises anaphoriques apparues lors d'autres projets d'écriture.

Pour produire notre description, nous devons :

- apporter suffisamment d'informations en utilisant les éléments descriptifs trouvés ;
- produire des phrases qui s'enchaînent et non pas collées les unes aux autres ;
- utiliser des adjectifs, les énumérer (les mettre les uns à côté des autres avec des virgules), les coordonner (*jeune et élancé*). On peut commencer par un adjectif ;
- utiliser les virgules pour donner plusieurs informations et rythmer la phrase ;
- ne pas toujours répéter « il a », « il porte », « il est », *et, et puis, et après* ;
- utiliser d'autres mots pour parler du roi (*Le roi, Louis XIV, Sa majesté*) ;
- utiliser des pronoms pour éviter les répétitions (*Il, celui-ci*).

Le choix peut être laissé aux élèves de rédiger seul ou à deux la description et il serait même intéressant de proposer un échange entre enfants ou binômes chargés de donner des appréciations après lecture concernant ce qui a été bien réussi en rapport avec la grille et ce qui pourrait être amélioré.

Découvrir les productions des autres

Les différentes productions seront laissées à la disposition des élèves. Ils pourront s'ils le souhaitent en prendre connaissance.

7. Le passif

Le passif à l'école

La voix passive s'oppose communément à la voix active. Le sémantisme de ces deux adjectifs, « passive » et « active », entraîne la confusion avec « la personne qui subit » et « la personne qui agit ». Parce qu'on confond les mots et la vie, la fonction syntaxique de sujet du verbe est définie comme « celui qui fait l'action » dans la voix active, et « celui qui subit l'action » dans la voix passive. C'est ce type de définition qu'on trouve dans les premières grammaires scolaires et qui perdure encore aujourd'hui.

✓ *Grammaire de Larive et Fleury*, Colin, première édition 1890, extrait de l'édition de 1911 :

« Un verbe est à la forme active lorsque l'action qu'il exprime est faite par le sujet. Ex. : "J'aime mon père ; les enfants courent." »

Un verbe est à la forme passive lorsque l'action qu'il exprime est soufferte, supportée par le sujet. Ex. : "Tu étais aimé de ton père ; ce tableau a été descendu." »

✓ *La Semaine de français*, Nathan, 1988 :

« Lorsque le sujet agit, le verbe est à la voix active.

Exemple : "Lucky Luke poursuivra les Dalton." »

Lorsque le sujet subit l'action, le verbe est à la voix passive.

Exemple : "Les Dalton seront poursuivis par Lucky Luke." »

✓ *Grammaire CM*, Bordas, 2003 :

« Une phrase dans laquelle le sujet fait l'action est à la voix active.

Une phrase dans laquelle le sujet subit l'action est à la voix passive. »

Il est aisé de critiquer cette définition (voir le chapitre 9) car, en français, le sujet grammatical peut « subir » l'action du verbe à la voix active dans bien des cas :

*Le malade a subi une opération.
Jean a reçu une gifle.*

Le complément d'agent reflète cette prédominance du sémantisme puisqu'il est analysé comme celui qui fait l'action (= « agent », comme on dirait « acteur »), mais il n'est pas le sujet syntaxique. Pour éviter ces troubles de niveau d'analyse, la nouvelle nomenclature grammaticale propose de l'appeler « complément de passif » puisque c'est un complément produit par ce type de construction.

Sur le plan formel, on décrit la voix passive comme une transformation symbolisée par une croix. Le sujet de la phrase active devient le complément d'agent du verbe passif introduit par la préposition *par*. Le COD de la phrase active devient sujet du verbe passif.

Le verbe se conjugue avec l'auxiliaire *être* qui se met au temps et au mode du verbe actif. Cette transformation entraîne l'accord du participe passé avec le sujet grammatical.

Le chat — *mangeait* — *la souris.*
La souris ← *était mangée* → *par le chat.*

Au collège, une série d'exercices aura pour but que les élèves ne confondent pas un verbe conjugué à un temps composé avec un verbe conjugué au passif :

Les maçons ont construit un mur. (Passé composé actif.)
Les murs sont construits en béton. (Présent passif.)

À l'heure actuelle, on n'emploie plus le terme de voix, qui suppose une conjugaison particulière ; ce qui n'est pas le cas puisqu'on peut déduire le passif à partir de la forme active : le verbe n'est modifié ni en temps ni en mode. On lui préfère les mots « forme » ou « tournure », parce qu'il s'agit de deux versions d'une même phrase.

Le sens passif

Il ne faut pas confondre la forme passive du verbe et la notion sémantique de « passif » qui permet d'opposer les noms « d'agent » et de « patient », catégories qui sont peu opératoires en grammaire et qui, répétons-le, induisent de graves confusions entre fonction syntaxique d'un mot (en langue et en discours) et activités des animés dans la vie.

On peut remarquer qu'il existe en français d'autres moyens linguistiques pour paraphraser une forme active et éviter que le sujet grammatical ne soit aussi agentif, comme :

- certaines formes pronominales. *Cette boisson se boit chaude* a pour équivalent une forme passive : *Cette boisson est bue chaude* ;
- certains verbes qui permettent l'inversion sujet / COD sans recourir à la voix passive. *Le soleil jaunit le papier* ; *Le papier a jauni au soleil* qui peuvent se paraphraser par : *Le papier est jauni par le soleil* ;
- les adjectifs en « -ble » comme « aimable », qui signifie « qui peut être aimé » ;
- certaines nominalisations ont bien un sens passif puisqu'on peut leur adjoindre un complément de passif : *La construction du pont (par le Génie)*.

Les contraintes lexicales

Le passage de la forme verbale active à la forme passive n'est pas aussi mécanique qu'on veut bien le faire croire.

- Dès que la phrase est à la forme négative, il faut regarder de près les effets de sens entre actif et passif qui peuvent complètement s'opposer : *Un seul enfant n'a pas mangé les fraises* signifie que tous les enfants sauf un ont mangé les fraises. Tandis que le passif : *Les fraises n'ont pas été mangées par un seul enfant* signifie qu'aucun enfant n'a mangé de fraises.
- Seuls les verbes transitifs directs se mettent au passif. Il y a pourtant des exceptions que l'enseignant doit connaître pour ne pas se faire piéger : *avoir, posséder, comporter, coûter, valoir, pouvoir*.
- Certains verbes ne peuvent se passiver que dans l'un de leur sens, en particulier les verbes qui se construisent avec un complément d'objet interne (voir le chapitre 11) : *Pierre pèse 70 kg* ne peut pas être passivé, mais *Pierre pèse le poisson* peut l'être si on accepte que l'animé humain soit complément de passif : *Le poisson a été pesé par Pierre*.
- Les verbes qui forment avec un nom une locution ne peuvent être passivés puisque le nom n'est pas COD : *donner le change, faire la belle...*
- Tous les verbes qui sont employés de façon métaphorique ne peuvent être passivés : *Cette affaire ne regarde pas Pierre*.
- Les verbes *obéir à* et *pardonner à*, bien qu'intransitifs, peuvent se mettre au passif : *Les parents doivent être obéis de leurs enfants* ; *Ta faute sera pardonnée / Tu seras pardonnée*.
- Certains verbes ne s'emploient qu'au passif sans complément de passif : *Nul n'est censé ignorer la loi* ; *À l'impossible nul n'est tenu*.
- Enfin, la préposition *de* peut introduire le complément de passif. Ce rôle n'est pas dévolu à la seule préposition *par* : *Pierre est aimé de sa mère*.

Le passif, un choix énonciatif

Le passif est d'abord un phénomène discursif, c'est pourquoi il est important d'analyser d'abord son emploi dans des textes.

- Une mise au passif modifie d'abord le thème de la phrase, donc modifie la portée informationnelle. Dans : *Jean a vu Pierre*, Jean est un personnage connu, dont on a déjà parlé. L'information nouvelle est : voir Pierre. Dans : *Pierre a été vu par Jean*, l'information est exactement inverse. Dans le dialogue, il a été question de Pierre, qui n'apporte rien de neuf. En revanche, l'information nouvelle est qu'il a été vu par Jean.

- Très souvent, un locuteur emploie le passif parce qu'il ne veut pas (par délicatesse) ou ne peut pas parler (par ignorance) de l'agent :

Le drapeau est hissé sur le fronton de la mairie. (Peu importe qui a posé le drapeau.)

Pierre a été critiqué. (Le locuteur ne veut pas dire qui a commis cet outrage.)

- Parfois, c'est la liaison avec la phrase précédente qui oblige à recourir au passif : *Pierre entra dans le salon et fut conspué par les auditeurs.* Pour ne pas changer le sujet qui est le thème de la phrase, le locuteur a recours à la forme passive.

- En français, on préfère que le sujet grammatical soit un animé plutôt qu'un inanimé. Pour conserver cet ordre, on utilise la forme passive :

Un automobiliste (a été) écrasé par un train, plutôt que : *Un train a écrasé un automobiliste.*

- Inversement, comme en français on hésite à compléter un pronom surtout de 1^{re} et de 2^e personne, il est rare de voir des formes passives comme : *Jean a été vu par moi (nous, vous...),* sauf :

– dans les cas d'opposition : *Jean a été vu par moi et non par toi.*

– ... et dans les exercices des manuels scolaires.

Propositions de mise en œuvre

Utilisation à l'oral

La forme passive a réapparu dans les programmes 2008. Il est vivement conseillé de la faire manipuler. Plus l'enfant sera agile à manipuler oralement et par écrit la tournure passive, plus il sera à l'aise au collège pour l'analyser.

Nous avons proposé d'utiliser cette forme sans la nommer pour trouver le COD (voir la partie 3). On peut aussi, dès que l'occasion se présentera, analyser les raisons de son apparition dans un texte.

En lecture, dans un texte littéraire

Cette question relève de la « grammaire de texte ». Elle engendre des problèmes de compréhension fine en lecture qu'on n'abordera qu'au CM2.

On ne vise pas l'étude du changement de forme entre la tournure active et la tournure passive, mais la sensibilisation à l'importance de l'ordre des mots dans la phrase, dont le passif n'est qu'une des formes.

EXEMPLE À PARTIR DE JOURNAUX, QUI UTILISENT TRÈS FRÉQUEMMENT LE PASSIF

Un convoi de neuf wagons a quitté les rails hier matin en raison, semble-t-il, d'une vitesse excessive sur une portion de voie en travaux. Une quinzaine de passagers ont été blessés.

Chapeau d'un article du *Parisien*.

Observer la première phrase. Faire souligner les verbes conjugués et chercher leur sujet respectif. Commenter la forme impersonnelle du verbe « sembler » et le sens de cet emploi : le journaliste n'affirme pas catégoriquement la raison de l'accident qui demeure une hypothèse ; il prend des précautions car une enquête sera faite ultérieurement pour expliquer les causes du déraillement.

Le sujet du premier verbe est le GN étendu : « *convoi de neuf wagons* », avec l'accord du « chef de groupe » puisque le second nom est un complément supprimable.

Faire la même opération pour la seconde phrase. Dans celle-ci, le sujet n'est pas le même que dans la phrase précédente. Pourquoi ?

Demander aux élèves de donner les mêmes informations en conservant le sujet de la première phrase et comparer ce qui est écrit dans le journal avec ce qui est produit :

Une quinzaine de passagers ont été blessés.

* (Le convoi) Il a blessé une quinzaine de passagers.

La comparaison amène à faire des commentaires. La phrase du journaliste permet d'éviter une répétition, ce qu'on peut faire en utilisant le pronom « il ».

Demander ensuite aux élèves d'observer l'ordre des mots, leur fonction et la forme verbale dans chacune des phrases, et de faire toutes les remarques possibles.

Dans la phrase construite en classe, le GN étendu : « *une quinzaine de passagers* », était COD. Il est devenu sujet dans la phrase du journaliste. Il occupait la troisième place, il devient le premier groupe de la phrase.

Le nom « *convoi* » ou le pronom « *il* » de la phrase reconstruite n'est pas employé dans la phrase du journaliste. Pourquoi ?

.../...

La deuxième phrase suppose aussi que le train a quasi volontairement blessé les passagers, effet sémantique dû à la fonction sujet. Or c'est un inanimé, il n'a donc pas de volonté. La phrase du journaliste permet de mettre l'accent sur ce qui est important, c'est-à-dire la mise en jeu de la vie humaine, parce que « *la quinzaine de passagers* » est devenu sujet. On préfère souvent en français que ce soit un animé, surtout humain, qui soit sujet du verbe.

Dans la phrase reconstruite, le temps du verbe est le passé composé, temps du résultat présent. L'auxiliaire employé est le verbe *avoir* conjugué au présent, auquel on a ajouté le participe passé pour obtenir le passé composé. Ce participe passé n'est pas accordé avec le sujet.

Dans la phrase du journaliste, la forme verbale est bien composée, mais apparaissent deux auxiliaires plus le participe passé : toujours le verbe *avoir* conjugué au présent auquel on a ajouté le participe passé du verbe *être*. Le participe passé est accordé avec le mot « *passagers* » qui appartient au groupe sujet parce que ce participe est employé avec l'auxiliaire *être*. L'accord a été fait par le sens : ce sont les passagers qui sont blessés et non avec le chef de groupe « *quinzaine* ». C'est le cas d'un certain nombre de noms collectifs en français comme « foule », « troupe », etc.

On pourra terminer les observations en demandant aux élèves de produire oralement et par écrit des phrases de journaux fonctionnant de la même façon ou d'en relever dans les journaux de la classe. Attention ! dans les titres, les auxiliaires ont souvent disparu : *Un voleur (a été) arrêté en plein jour (par la police)*. Il importe peu d'employer ou non le terme « passif ».

EXEMPLE À PARTIR D'UN EXTRAIT DE TEXTE

Deux mains gantées de cuir jettent une couverture sur le Chien. Il n'a pas même le temps de se débattre qu'il est enlevé. La porte de la caravane est refermée sans bruit, et le Chien entend avec horreur la voiture s'éloigner, comme si de rien n'était. Il se débat enfin, essaye de crier. Rien à faire. Ses aboiements sont étouffés par la couverture.

D. Pennac, *Cabot-Caboche*, Pocket Jeunesse, 2000, pp. 160-161.

Comme précédemment, rechercher les verbes conjugués de chaque phrase et leur sujet respectif.

On ne commentera pas le participe passé passif de la première phrase qui est trop difficile pour des enfants de CM2. Mais on peut les rendre sensibles au choix du sujet de la première phrase en comparant les différentes possibilités qui s'offraient à l'écrivain :

- Deux mains gantées de cuir jettent une couverture sur le Chien.*
- Une couverture est jetée par deux mains gantées sur le Chien.*
- Quelqu'un, X. On, jette une couverture sur le Chien avec deux mains gantées.*

.../...

.../...

Faire remarquer que la phrase *c* n'est guère possible car le narrateur ne veut pas dire qui a enlevé le Chien pour maintenir le suspense. S'il avait choisi d'utiliser le pronom « on », le complément « *avec deux mains gantées* » paraîtrait bizarre parce qu'on ne comprend pas pourquoi le narrateur nous donne cette information.

La phrase *b* est plus « naturelle », mais elle enlève tout effet dramatique provoqué par la place de sujet en tête de phrase du groupe : « *deux mains gantées* ». Cet effet est obtenu parce que le lecteur ne sait pas de qui il s'agit et cette phrase provoque l'impression que ce sont les mains qui agissent seules.

Dans la deuxième phrase : « *Il n'a pas même le temps de se débattre qu'il est enlevé* », le sujet est le pronom « *il* », qui reprend le nom « *Chien* ». On voit que le sujet a changé mais que le lien est fort entre les deux phrases à cause de cette reprise immédiate, puisque le mot « *Chien* » est à la fin de la première phrase et que le pronom « *il* » débute la deuxième phrase, donc est contigu au mot qu'il représente. Dans cette deuxième phrase apparaît un autre verbe conjugué à la forme composée : « *est enlevé* », dont le sujet est toujours le pronom « *il* » représentant le Chien. Nous avons toujours en première place « *le Chien* ».

Demander à quel temps est conjugué ce verbe. Les enfants répondent en général qu'il est au passé composé. On vérifiera que ce verbe est habituellement employé avec l'auxiliaire *avoir* en le contextualisant dans une autre phrase (*Les éboueurs ont enlevé les ordures ce matin*). Pourquoi la forme avec le verbe *être* apparaît-elle dans ce texte ?

Aider les élèves en leur indiquant qu'il manque volontairement une information qui aurait pu compléter cette phrase : **Il est enlevé par des voleurs...* Or, comme le narrateur veut garder incognito l'identité des voleurs pour créer du suspense et un effet dramatique, il ne pouvait pas terminer la phrase. Si on avait un nom ou même le terme « voleurs », on aurait pu écrire : **Les voleurs enlèvent le Chien*. Mais il y aurait eu une rupture dans les sujets puisque antérieurement, le sujet était « *le Chien* ». On ne peut pas non plus avoir comme sujet ou comme complément « *les mains gantées* » : **Les mains gantées enlèvent le Chien ; *Il est enlevé par des mains gantées*.

Il n'y a donc pas d'autres solutions que d'écrire comme Daniel Pennac : « *il est enlevé* ». Dans cette phrase, le verbe n'est pas au passé composé et le verbe est conjugué avec l'auxiliaire *être*. Le COD de la phrase : **Les voleurs enlèvent le Chien*, est devenu le sujet grammatical du verbe construit avec *être*. Cette forme s'appelle le passif. Elle s'oppose à la forme active dont le verbe est au présent et se conjugue au temps composé avec *avoir*.

Dans la phrase : « *La porte de la caravane est refermée sans bruit* », on remarque que nous avons une rupture dans la suite des sujets puisque c'est un nouveau groupe de noms qui apparaît.

.../...

.../...

Comme précédemment, chercher les autres moyens d'expression : *X, *quelqu'un, on, referme la porte de la caravane*. Cette phrase est impossible puisqu'on ignore qui enlève le Chien et qui ferme la porte de la caravane. Faire les mêmes constatations morphologiques : le verbe n'est pas conjugué avec son auxiliaire « normal », en l'occurrence *avoir* (comme dans : *j'ai fermé la porte*). Ce n'est donc pas un passé composé, mais une forme passive. Le COD du verbe à la forme active est devenu le sujet de la forme passive.

Il n'y a aucun commentaire spécifique à faire sur les phrases suivantes. S'arrêter sur la dernière phrase : « *Ses aboiements sont étouffés...* » Demander aux élèves de faire toutes les remarques possibles. On voit qu'il y a bien une continuité thématique puisque le sujet « *Chien* » est repris dans le déterminant « *ses* » du sujet. Guider les élèves en leur demandant quel est le temps du verbe conjugué. Puisqu'il s'agit du quatrième exemple traité, les élèves ne répondent plus le passé composé : ils cherchent comment se conjugue ce verbe au passé composé (comme dans : *il a étouffé un rire*), ils se demandent si c'est une forme passive. Pour le vérifier, chercher quelle pourrait être la phrase à la forme active : **La couverture étouffe ses aboiements*. Ils voient bien que le COD de la forme active est devenu le sujet du verbe à la forme passive conjugué avec l'auxiliaire *être*. Leur demander de justifier le choix de l'écrivain. Ici, il s'agit de continuer thématiquement sur le chien.

Au terme de cette analyse, on peut faire un résumé des découvertes du jour.

Un écrivain peut choisir d'employer un verbe à la forme passive parce qu'il est nécessaire de conserver le même sujet ou parce qu'on ignore quel est le sujet de la forme active ou encore parce qu'il ne veut pas donner l'identité du sujet pour des raisons dramatiques.

La forme passive s'obtient en conjuguant le verbe avec l'auxiliaire *être*. On remarque que le COD de la forme active devient le sujet de la forme passive :

La couverture étouffe le chien.

Le chien est étouffé par la couverture.

Ces manipulations sur les choix énonciatifs sont très importantes pour sensibiliser les élèves aux effets de l'écriture. On peut aussi leur demander de regarder si, dans leur texte de production d'écrits, ils ne peuvent pas utiliser cette forme passive pour conserver l'unité de leur texte ou pour obtenir des effets de suspense.

EXEMPLE D'ANALYSE EN PRODUCTION D'ÉCRITS

- Les enfants utilisent rarement spontanément des formes passives.

Néanmoins, nous avons trouvé un exemple éclairant d'une enfant de CE2 :
Quand la nuit tombait la petite fille entendit des hurlements. Alors elle se levait pour aller voir ce qui se passait et elle vit que la sorcière faisait un bouillonnement de sorcellerie. Avec une si petite voix, Amélie dit « mes parents pour qui est ce bouillonnement ? »

« Mais ses parents pour toi mon enfant »

Amélie but la potion et elle fut transformée en bête sauvage.

La fillette écrit un texte à thème constant focalisé sur la petite fille appelée Amélie. Elle utilise très bien les différents moyens linguistiques en sa possession : le GN étendu *la petite fille*, le pronom *elle* et le nom propre *Amélie*. Ce qui est rare et remarquable, c'est l'emploi de la tournure passive de la dernière phrase qui permet de maintenir Amélie en thème alors que la forme active avec le sujet *la sorcière* (*La sorcière la transforma en bête sauvage*) aurait introduit une rupture thématique non justifiée car on ne voit pas pourquoi il y aurait eu ce changement de sujet après « *Amélie but la potion* ».

- On trouve plus fréquemment au CM2 le recours intuitif au passif pour assurer la continuité thématique. Il s'agissait de résumer une histoire lue par l'enseignante :

a. Un loup qui se rendait malade car il mangeait trop fut conseillé par un médecin de ne pas dépasser les sept livres de viande par jour.

On peut comparer ce type de phrase avec des choix énonciatifs différents faits par d'autres élèves :

b. Un loup mangeait beaucoup trop, il en était malade. Il partit dans un village trouver un docteur qui lui dit : « Vous mangez trop, n'avez pas plus de sept livres de viande par jour. »

c. Un loup se rendait malade parce qu'il mangeait trop. Il se rendit chez le médecin, il lui dit, « vous devez manger pas plus que sept livres. »

Faire constater aux élèves que, dans la proposition *c*, il y a une ambiguïté sur le pronom *il*. Les premier et deuxième pronoms *il* reprennent le GN *loup*, alors que le troisième *il* reprend *médecin*.

Pour éviter cette ambiguïté, l'élève en *b* a choisi d'utiliser le pronom relatif « qui ».

Outre qu'il n'y a plus de confusion possible, cette solution permet de conserver « le loup » comme personnage principal (on emploiera cette expression même si elle n'est pas très juste et précise plutôt que « thème » dont le sens risque d'échapper aux élèves) tout le long du texte représenté comme sujet par le GN ou le pronom.

Les élèves, en *b* et en *c*, ont choisi de citer les paroles du médecin. Cette solution entraîne une reprise du texte initial. L'élève du texte *a* s'est débrouillé pour ne pas interrompre son texte par un dialogue. On peut

.../...

.../...

chercher les moyens utilisés. Les propos du médecin sont intégrés par un groupe complément du verbe *conseiller* qui est lexicalement plus riche parce que plus précis que *dire*. Les élèves s'exercent oralement à ce type de formule :

Le maître dit à l'élève de prendre sa règle.

Le maître ordonna à l'élève d'ouvrir son cahier.

Ma mère me conseilla de me coiffer différemment.

Remarquer que, dans ce type de phrase, le sujet du verbe est celui qui parle, ce qui n'est pas le cas du texte *a*. Si l'élève avait choisi le médecin comme sujet, il aurait produit une phrase incorrecte :

a. Un loup qui se rendait malade car il mangeait trop. Un médecin lui conseilla de ne pas dépasser les sept livres de viande par jour.

De plus, il y aurait une rupture au niveau du personnage principal puisqu'on passe du loup au médecin. Le choix de l'enfant est donc excellent.

Il entraîne des modifications au niveau du verbe. On s'aperçoit que le verbe *conseiller* est employé avec l'auxiliaire *être* au passé simple et non avec *avoir* qui est son auxiliaire pour construire les temps composés. On voit également que le nom *médecin* devient un complément indirect introduit par la préposition *par*. L'enfant a utilisé une forme passive.

Tous les élèves de la classe sont invités à transformer leur phrase pour utiliser une forme passive. En même temps, ils font une recherche lexicale des différents verbes de parole qu'ils pourraient utiliser.

Dès qu'il sera possible, quand on reprendra les productions de texte pour retravailler la chaîne anaphorique (voir le chapitre 4), par exemple, on pourra y intégrer le problème de la continuité thématique et proposer aux élèves de modifier leur texte en changeant de tournure, si nécessaire.

8. L'hypothèse

Comment enseigne-t-on le conditionnel à l'école ?

Le conditionnel est considéré comme un mode parce qu'il « exprime un fait soumis à une condition, à des réserves¹ ». On oppose donc ce mode à l'indicatif, mode des faits réels, et au subjonctif, mode des faits virtuels.

Les manuels insistent surtout sur la construction de la conjugaison : on ajoute la terminaison « -ai- » de l'imparfait au « radical du futur ».

Dans les tableaux de conjugaison apparaissent deux « temps ».

- Le présent du conditionnel, temps simple qui exprime une action présente ou future qui dépend d'une condition à l'imparfait.

Si on m'en priait, je chanterais maintenant / demain.

- Le passé du conditionnel exprime une action passée qui dépend d'une condition exprimée au plus-que-parfait.

Si on m'en avait prié, j'aurais chanté hier.

Les exercices ont pour but l'orthographe du verbe où les élèves doivent différencier un verbe conjugué au futur et un verbe conjugué au conditionnel dans des phrases sans contexte. On ne travaille jamais l'emploi.

Le conditionnel n'est pas un mode

Selon la tradition scolaire, le conditionnel est un mode à part entière et ses emplois dépendent d'une condition. Cette définition est fautive.

✓ Le conditionnel est un temps

Cette forme verbale est considérée par les linguistes comme un temps de l'indicatif parce qu'il est employé pour indiquer une chronologie, et plus particulièrement un événement postérieur à un repère passé, comme le futur exprime la postériorité par rapport à un repère présent :

1. *La Balle aux mots*, Nathan, 1988, p. 164.

La belle au bois dormant rencontre un jeune homme fort beau qu'elle trouve à son goût. Après bien des péripéties, ils se marieront.

La belle au bois dormant rencontra un jeune homme fort beau qu'elle trouva à son goût. Après bien des péripéties, ils se marieraient.

Il n'est pas le seul temps à exprimer une condition. On peut également trouver le couple présent / futur de l'indicatif :

Si tu lis ce livre, tu passeras un bon moment.

Comme le conditionnel, le futur antérieur peut exprimer une supposition :

Il aura oublié son portefeuille.

✓ Le conditionnel possède une valeur modale

Ce temps possède une valeur modale au même titre que l'imparfait, avec lequel il s'emploie dans le système hypothétique :

Si je jouais au loto, j'aurais une chance de gagner.

La conjonction *si* pose l'hypothèse qui se trouve exprimée à l'imparfait. Le conditionnel est employé pour donner la conséquence de cette hypothèse. Si on invente un « mode » exprimant la condition, il faudrait commencer par y inclure l'imparfait, puisque c'est ce temps qui est employé après *si*... mais aussi le subjonctif et l'indicatif.

Le rôle sémantique de la conjonction *si* est capital puisque après cette conjonction, on peut trouver l'indicatif ou le conditionnel selon le degré de réalité que le locuteur donne à sa supposition. *Si* pose l'hypothèse, suppose l'existence des choses, tandis que la conjonction *que* entraîne obligatoirement l'emploi du subjonctif pour passer les choses dans le champ du virtuel. *Que* est vide de sens, c'est le subjonctif qui rappelle que le locuteur pose une fiction :

Si tu viens et qu'il fasse beau, nous irons nous promener.

Si tu venais et qu'il fasse beau, nous irions nous promener.

Tandis que l'indicatif énonce un fait en le donnant pour réel, le conditionnel énonce un fait en le donnant pour imaginaire.

Il est employé par les enfants dans ce sens lorsqu'ils jouent des jeux de rôles : *Tu serais infirmière, je serais médecin.* Les enfants savent qu'ils proposent un monde fictif, le temps du jeu. On a remarqué, néanmoins, que l'indicatif présent est de plus en plus fréquemment employé dans les cours de récréation avec cette valeur hypothétique :

T'es gendarme et moi voleur.

Cet emploi est dû à la polyvalence du présent de l'indicatif qui marque peu une valeur chronologique, comme nous l'avons expliqué dans le chapitre 5.

D'ailleurs, on trouve fréquemment le futur et le présent dans les systèmes hypothétiques :

Si tu n'es pas content, tu n'as qu'à t'en aller.

Si tu viens avec nous, nous irons au cinéma.

Avec l'indicatif, l'hypothèse et la conséquence sont envisagées au moment de la parole comme parfaitement réalisables par le locuteur.

Enfin, le conditionnel n'apparaît pas obligatoirement dans un système, avec une proposition subordonnée commençant par *si*.

Le Président devrait prendre la parole.

Le conditionnel à valeur modale exprime donc la conséquence d'une fiction exprimée dans une subordonnée à l'indicatif. C'est pour cette raison que les linguistes préfèrent l'appeler « forme en “-rais” ». Mais ce n'est pas son seul emploi.

Le conditionnel n'exprime pas une condition

✓ La proposition subordonnée introduite par *si* exprime la condition dans des cas très limités

Si on chauffe l'eau à 100 degrés, elle bout.

La condition d'une ébullition est le passage à 100 degrés. C'est pourquoi, dans ce cas, la proposition subordonnée peut être introduite par *quand* parce que la subordonnée exprime une réalité vériconditionnelle :

Quand on chauffe l'eau à 100 degrés, elle bout.

Quand / Si on l'invite, il est content.

C'est l'invitation qui est la condition sine qua non du contentement.

On remarquera qu'on emploie l'indicatif présent pour exprimer la condition.

✓ Le conditionnel s'emploie pour exprimer un fait que le locuteur tient pour imaginaire ou qu'il suppose

Si Paul venait, nous irions au cinéma.

On ne peut faire la commutation avec *quand*. Cette supposition n'appartient pas au champ de la vérité, mais au champ des possibles.

Il est donc très dommageable pour la compréhension de ce qu'exprime le couple imparfait / conditionnel d'appeler cela « la condition », comme on le fait à l'école.

L'hypothèse peut porter sur un événement à venir, sans que le conditionnel présent soit pour autant un temps de l'avenir :

Quoi ! Demain vous iriez au cinéma avec tout le travail qui vous attend !

Le locuteur emploie le conditionnel parce qu'il suppose que son interlocuteur ira au cinéma. Rien ne lui permet néanmoins d'en avoir la certitude. Il marque ainsi son doute sur cette possibilité ; c'est pourquoi il n'emploie pas le futur. Le futur engage celui qui parle, même pour un événement à venir. Le conditionnel crée une distance, un doute quant à la réalisation.

Le conditionnel présent s'emploie également pour une hypothèse posée au moment de l'énonciation, alors que monde réel dément cette hypothèse. On appelle cet emploi « l'irréel du présent » :

Si nous avions maintenant un bon dictionnaire analogique, on trouverait des synonymes intéressants.

Il est donc très ennuyeux, pour la clarté cognitive, d'appeler « présent » un temps qui marque deux chronologies : la concomitance avec les faits énoncés (maintenant) et la postériorité par rapport à la parole (demain).

Il existe également un emploi d'« irréel du passé », où le conditionnel passé exprime une hypothèse que le locuteur forge en altérant l'événement passé, en supposant un événement qu'il sait ne pas avoir eu lieu :

S'il avait fait beau (mais je sais bien qu'il a plu, j'envisage seulement cette hypothèse...), nous nous serions promenés en forêt (je tire la conséquence de l'hypothèse : je crée ainsi un monde possible tout à fait contraire à la réalité).

✓ Le conditionnel s'emploie également pour atténuer un ordre

Il est alors employé sans subordonnée qui pose la « condition ». On peut ainsi apprendre très tôt aux élèves comment exprimer l'injonction sans passer par la phrase impérative, parfois trop brutale et donc impolie :

M'dame, une baguette, s'il vous plaît !

Donnez-moi une baguette, s'il vous plaît !

Je voudrais une baguette, s'il vous plaît !

La dernière phrase est de type déclaratif. Le verbe est conjugué au conditionnel, ce qui permet d'amoindrir la force de l'ordre. L'atténuation est encore plus grande avec le conditionnel passé, mais c'est un emploi recherché qui passe pour affecté :

J'aurais voulu une baguette.

✓ Le conditionnel s'emploie enfin pour dégager sa responsabilité

Les journalistes usent et abusent du conditionnel lorsqu'ils ne sont pas certains des faits qu'ils avancent. Le conditionnel est là encore employé sans condition et sans subordination.

Le Président aurait rencontré en secret le diplomate hongrois.

S'il est vrai que l'orthographe du conditionnel présent est facilement confondue avec celle du futur, il nous semble néanmoins dommageable de ne pas travailler les emplois du conditionnel parce qu'ils permettent de travailler la compréhension fine en lecture.

Propositions de mise en œuvre

Nous proposons de partir à la découverte de l'emploi du conditionnel dans un texte, afin de montrer que ce n'est pas un temps qui exprime une chronologie, contrairement aux autres temps de l'indicatif, mais une supposition.

EXEMPLE AVEC UN CM1

Dans le texte suivant, qui relate les aventures de Dédale et de son fils Icare dans le labyrinthe, le conditionnel apparaît une fois en système, trois fois sans le *si*.

La porte d'entrée se referma derrière eux. Dédale savait bien qu'il y avait quelque part une porte de sortie, mais il n'arrivait pas à la retrouver. Fort heureusement pour lui, Dédale était un remarquable inventeur. Avec des matériaux divers qu'il découvrit çà et là, fil de fer, feuilles d'arbres, plumes arrachées à quelques volatiles égarés, il fabriqua deux paires d'ailes qu'il colla avec de la cire sur son propre dos et celui de son fils.

« Nous allons bientôt nous envoler, mon fils. Nous nous éloignerons le plus possible des territoires du roi de Crète. S'il nous reprenait, il ne manquerait pas de nous ôter la vie. Mais auparavant, je te recommande de ne pas monter trop haut. Tu t'approcherais du soleil et la chaleur ferait fondre la cire. Il s'ensuivrait pour toi une catastrophe irréversible.

– Oui, père, j'ai compris. »

Le départ se passa comme l'architecte l'avait prévu.

D'après Eduard Petitska, *Mythes et Légendes de la Grèce antique*. Gründ.

Le texte est composé de deux parties : une partie en *il*, comprenant le premier paragraphe et la dernière phrase de l'extrait, et une partie en *je*, la partie dialoguée.

.../...

Dans la partie en *il*, une discussion sur les temps employés permet de distinguer l'imparfait pour la description de Dédale (sa connaissance du labyrinthe, la porte introuvable, le fait qu'il soit un savant) et le passé simple qui est employé pour tous les verbes importants qui font avancer le récit : fermeture de la porte, découverte de matériaux, fabrication des ailes, départ.

Le plus-que-parfait indique que le départ avait été envisagé antérieurement.

Dans la partie en *je*, nous trouvons plusieurs formes temporelles qui ont été glosées dans un CM1 en ZEP de la façon suivante.

– *Nous allons nous envoler* : « Ils vont bientôt le faire, c'est tout de suite après le dialogue. C'est du futur. » Les enfants maîtrisent bien cet emploi du futur périphrastique.

– *Nous nous éloignerons* : « C'est pas encore fait, ça se passera après, quand ils se seront envolés. » Là aussi, la postériorité est comprise.

– *S'il vous reprenait, il ne manquerait pas...* : « Le père pense à ce qu'il pourrait se passer de dangereux. » À la question de l'enseignant : « Est-ce avant ou après le dialogue ? », les élèves ont tous répondu « qu'on ne pouvait placer cet événement parce qu'on ne sait pas s'il aura lieu ou non ». L'enseignant donne le terme : « hypothèse », en glosant : « Une hypothèse, c'est tout ce qu'on envisage dans sa tête, tout ce à quoi on pense. On suppose quelque chose, on imagine. »

– *Je te recommande* : « Dédale parle et explique ce qu'il faut faire et ne pas faire. Ça se passe dans le moment où il parle. »

– *Tu t'approcherais, la chaleur ferait fondre, il s'ensuivrait* : les enfants ont repris le terme « hypothèse » et expliquent que le père pense à ce qui pourrait se passer si le fils s'approchait du Soleil. Il imagine une catastrophe.

Les élèves, habitués à travailler sur la chronologie, n'ont eu aucun mal à trouver que le conditionnel n'avait pas de valeur temporelle. Ils ont compris l'emploi hypothétique.

L'enseignant fait souligner les verbes qui expriment l'hypothèse et fait observer leur orthographe en demandant à quelles terminaisons font penser ces formes.

Après avoir montré la différence entre l'imparfait : *il manquait*, le futur : *il manquera*, il donne une définition du conditionnel portée sur le cahier : « Le conditionnel sert à imaginer quelque chose qui n'existe pas, qui n'a pas eu lieu. On envisage ce qui pourrait se passer. »

L'enseignant a programmé par la suite un travail oral sur l'expression de l'hypothèse sur le modèle : *S'il fait beau, nous irons nous promener*, où la supposition est au présent et la conséquence au futur. Cette expression est la plus courante chez les élèves.

Puis, l'enseignant a introduit la forme imparfait / conditionnel :

S'il faisait beau, nous irions nous promener.

.../...

.../...

Les élèves ont adjoint différents circonstanciels : *aujourd'hui, demain, plus tard, dans trois jours*, afin de discerner que la supposition se fait au moment où l'on parle ou pour un événement qui aura lieu après la parole. Il leur a été beaucoup plus difficile de s'exprimer ainsi. L'enseignant a dû insister et corriger les propositions orales avant d'obtenir la maîtrise (provisoire) de l'emploi du conditionnel. Ce n'est pas une forme fréquente de l'oral.

La correction orthographique des poésies en *si* du type « *si j'étais...* » permet de terminer sur une observation des terminaisons.

Dès qu'un conditionnel se présente dans un texte de lecture, l'enseignant demande une explication, la justification de son emploi. Les valeurs d'atténuation d'un ordre et d'incertitude de l'information sont ajoutées sur le cahier avec exemple à l'appui.

3

La grammaire de phrase

La grammaire de texte n'a pas supplanté la grammaire de phrase. Les IO invitent les enseignants à travailler le domaine du nom et celui du verbe, les deux grandes catégories grammaticales. Nous proposons des activités pour faire découvrir la relation morphosyntaxique entre le sujet et le verbe, ainsi que les compléments essentiels ou circonstanciels. Le texte ministériel de 2007 rappelle que « *l'enseignement de la grammaire obéit à une démarche organisée et programmée qui invite l'élève à l'analyse, à la manipulation d'éléments linguistiques divers (des sons et des graphies, des mots et des phrases puis des textes)* » (Circulaire du 11 janvier 2007.)

SOMMAIRE

9. Le sujet	▶ 137
10. Les compléments circonstanciels	▶ 154
11. Les compléments de verbe dont le COD	▶ 167

9. Le sujet

Histoire d'un concept

Le sujet, chez les Grecs, est le sujet du discours, ce dont on parle : la mort est un *sujet* de méditation.

Ce mot avait également le sens de notre actuel « thème » : ce dont on parle, l'information connue ou donnée comme telle en énonciation dans la phrase simple ; on l'opposait à « prédicat », ce qu'on en dit. *Génial, ce film !* : « génial » est le prédicat et « ce film » est le thème.

Comme dans la plupart des phrases simples, le thème est le plus souvent en position de sujet grammatical, et référentiellement agentif (= individu de notre univers qui fait l'action), la grammaire scolaire a confondu les trois notions : « *Le sujet [...] est le mot qui représente la personne ou la chose qui fait l'action du verbe, ou qui est dans l'état exprimé par le verbe.*¹ »

La grammaire générative transformationnelle, dans son analyse des constituants obligatoires, analyse la phrase comme formée d'un syntagme nominal et d'un syntagme verbal, opérant une nouvelle confusion entre une fonction, sujet grammatical, et une classe de mots, en l'occurrence celle des noms. On comprend pourquoi le plus grand trouble règne dans les esprits des adultes et des enfants à propos du terme « sujet ».

Niveau didactique

Le mot « sujet » étant polysémique, on doit comprendre le mot comme fonction syntaxique dans la phrase de base. Le mot « thème », ce dont on parle, sera analysé au niveau énonciatif et l'« agent » au niveau référentiel, de ce qui est dit de notre monde.

- Le sujet grammatical est insuppressible : c'est un constituant indispensable... sauf pour les verbes à l'impératif et les énoncés non phrastiques.

1. Noël et Chapsal, 1858.

AU SUJET DU SUJET

- A.** *L'avion a percuté la montagne.* (S + V + COD.)
- B.** *C'est mon père qui avait raison.* (Phrase clivée¹.)
- C.** *La charrette est tirée par le lièvre.* (Sujet non agentif dans une tournure passive qui permet de thématiser un autre mot que l'agent.)
- D.** *Alice voit arriver le chapelier. Il porte un drôle de chapeau.* (1. Problème du « sujet » de l'infinitif et de l'analyse référentielle des enfants : « le chapelier arrive. » 2. S = pronom représentant.)
- E.** *Alice a rencontré le lapin.* (Verbe réversible.)
- F.** *Pierre pense profondément à sa mère.* (Verbe dont le procès n'est pas une action.)
- G.** *Qui dort dîne.* (Sujet propositionnel.)
- H.** *Il est nécessaire d'enseigner autrement la grammaire.* (S = pronom vide + sujet réel *vs* sujet apparent.)
- I.** *Sur le toit flottent les drapeaux. / Quand viendras-tu ?* (Postposition du S + S = pronom déictique.)
- J.** *Me nourrir uniquement de langoustes me conviendrait bien.* (S = infinitif.)
- K.** *Que Pierre vienne à la kermesse m'étonnerait beaucoup.* (S = proposition.)
- L.** *Il faudrait arracher les mauvaises herbes du jardin.* (S = forme vide.)
- M.** *Pierre épouse Marie.* (Verbe réversible.)
- N.** *Souviens-toi de Socrate ! / Super, cette nouvelle cravate ! / Bravo !* (Énoncés non phrastiques, sans sujet.)
-

- Sa place est devant le verbe... s'il est également le thème énonciatif. En cas de mise en exergue d'un autre élément de la phrase et dans le type interrogatif, le sujet peut être placé derrière le verbe (*I*). L'antéposition peut être l'unique critère pour trouver le sujet quand le verbe est réversible (*E*, *M*), c'est-à-dire quand l'objet peut devenir sujet, et *vice versa*.
- Le sujet est le donneur de marques morphologiques du nombre, de la personne et parfois du genre du verbe conjugué (tous les exemples ; en *N*, la désinence « -s » peut être considérée comme la marque morphologique du sujet, c'est pourquoi il faudrait aligner l'impératif des verbes du premier groupe en leur adjoignant un « -s »...). Il n'y a de sujet que pour les verbes conjugués. En *D*, dans l'univers décrit, le chapelier arrive, mais syntaxiquement, en langue, « Alice » est le seul sujet du verbe « voir » qui, lui, possède deux objets : « le chapelier »

1. On appelle « phrase clivée » la mise en relief d'un mot ou groupe sujet par l'encadrement : « *c'est... qui...* ».

et « arriver », unis par un lien prédicatif : « arriver » dit quelque chose sur « le chapelier ».

- Le sujet est un nom ou toute classe pouvant se substituer morphologiquement au nom : tout pronom (*D, H, L*), la proposition relative substantive (*G*), l'infinitif (*J*), la proposition complétive (*K*). Les pronoms personnels et les pronoms relatifs ont une forme particulière quand ils sont sujets, restes de déclinaison.
- Le sujet n'est pas obligatoirement agentif (*C, F, G, H, J, K, L*). La grammaire scolaire a inventé l'opposition « sujet réel » et « sujet grammatical » pour toutes les constructions impersonnelles, ce qui ne fonctionne pas en *L*. On ne considère cette opposition que dans les exemples du type *H*, quand le « sujet » sémantique peut réellement devenir sujet grammatical : *Enseigner autrement la grammaire est nécessaire*.
- Le sujet n'est pas forcément clivable, c'est-à-dire mis en relief par l'encadrement « *c'est... qui...* » (*G, H, J, K, L*) ; les sujets qui ne sont pas clivables ne peuvent pas être trouvés par la question : « Qui est-ce ? », ou : « Qu'est-ce qui ? »
- Le sujet peut être vide référentiellement (*H, J, K, L*).

LE SUJET AU CE2

La fonction de sujet sera abordée plusieurs fois et régulièrement toute l'année.

Les élèves ont été sensibilisés, dès le CP, à la variation morphologique de certains mots, en particulier à la terminaison des pluriels des verbes qui ne se prononcent pas parce que la suite « -ent » leur fait toujours difficulté : soit qu'elle se prononce [ɑ̃], soit qu'elle ne se prononce pas.

On abordera la notion de sujet grammatical au CE2 quand les enfants sauront distinguer le verbe des autres mots (voir la partie 4, chapitre 12), car c'est à partir du verbe qu'on pourra poser l'existence du sujet.

Au préalable, il est nécessaire que les élèves aient manipulé un grand nombre de phrases à l'oral, qu'ils soient parvenus à différencier la classe des noms, celle des verbes et celle des déterminants par le tri de mots ; enfin, que les notions de singulier et de pluriel aient été vues sur les noms, quelle que soit la fonction syntaxique des noms dans la phrase.

■ Situation-problème

Au CE2, à partir de phrases trouvées dans des textes lus, faire réfléchir aux changements graphiques d'un même mot (le verbe).

L'enseignant peut faire réfléchir sur des verbes conjugués à d'autres temps que le présent. Il peut aussi donner des exemples où la variation s'entend

.../...

.../...

et ne s'entend pas. Le sujet peut être postposé afin de ne pas figer les représentations sur la place gauche du sujet. Le sujet peut être un pronom déictique.

A. *Sur le toit **flottent** les drapeaux.* (PEF, *La Belle Lisse Poire du Prince de Motordu*, Gallimard Jeunesse, 1985.)

*Sur le toit **flotte** le drapeau.*

*Nous, les humains, nous ne **flottons** pas.*

B. *L'étoile du berger **brille** dans le ciel.* (Document de géographie.)

*Les étoiles **brillent** dans le ciel.*

C. *La fermière se **réveilla**.* (C. Tisset, « Le paysan, la paysanne et les trois souris », *Cadou*, Hachette Éducation.)

*Les souris se **réveillèrent**.*

- Clarté cognitive : « Nous allons réfléchir et essayer de trouver pourquoi les mots soulignés ne s'écrivent pas toujours de la même façon.

Nous avons besoin de le savoir pour les écrire correctement en production de textes. »

- Énigme à résoudre : « Pourquoi la fin du mot souligné ne s'écrit-il pas toujours de la même façon ? Y a-t-il quelque chose qui fasse changer son orthographe ? »

■ Hypothèses

Au CE2, les idées sont toutes intuitives. On fera verbaliser les enfants pour connaître leurs représentations initiales. À cet âge, ils peuvent :

- n'avoir aucune idée et ne pas s'intéresser à l'énigme parce qu'ils sont encore dans la signification première des mots ;

- proposer : « Parce que les mots changent » ou « Parce que c'est comme ça ». La posture de l'ignorance est fréquente car les enfants se pensent trop jeunes pour avoir des idées. D'autres pensent confusément que la langue est une donnée qu'on ne discute pas et sans fonctionnement rationnel. Cette idée est fortement ancrée à cause de l'orthographe qui se présente comme un fastidieux exercice de mémoire quand l'enseignement ne se fonde pas sur les analogies ;

- dire que certains mots changent ; par exemple, on a écrit : « Nous, les humains » à la place de « drapeau », « fermière », « souris ».

Au moment des formulations d'hypothèses, l'enseignant ne doit pas répondre par « oui » ou par « non » parce qu'il se positionnerait en détenteur unique du savoir et les élèves ne pourraient pas gagner en autonomie intellectuelle.

■ Actions / observations

- Partir de cette dernière explication pour demander si, dans toutes les phrases, il y a un changement de mots (on fait jouer le contre-exemple aux hypothèses pour obliger les élèves à les affiner). Dans les phrases *B*, les

.../...

.../...

mêmes mots sont employés. En *A*, les mots sont les mêmes dans les deux premières phrases.

On ne résoudra pas l'énigme dans la première séance. Si les élèves ne trouvent pas, reporter le problème à une ou plusieurs séances ultérieures. En effet, la séance doit être courte si les élèves ne parviennent pas à l'élucidation. Ils se laisseraient de ne pas trouver et finiraient par répondre n'importe quoi. L'enseignant peut compter aussi sur les activités et les observations qui se font toutes les semaines pour que la réflexion fasse son chemin inconsciemment. La copie commentée (chapitre 5) va grandement aider comme le travail sur le singulier et le pluriel des noms.

- Revenir sur l'énigme régulièrement jusqu'à obtenir que le mot souligné (ou le verbe, selon les connaissances) ne s'écrit pas de la même façon parce qu'un autre mot de la phrase change aussi de forme.

■ Validation

- Demander à chaque enfant d'écrire l'autre mot qui change et d'entourer ce qui change. Il s'agit de faire émerger une nouvelle représentation et d'en vérifier la pertinence.

On peut l'annoncer ainsi aux enfants : « Est-ce la solution de l'énigme ? Le mot souligné change-t-il parce qu'un autre mot change de forme ? On va vérifier si c'est vrai. »

On peut également leur demander d'effectuer cette recherche à deux afin de faire jouer les conflits cognitifs.

- En *A*, « Sur le toit » existe dans les deux premières phrases, à la même place et est écrit de la même façon. Ce groupe de mots n'apparaît pas dans la troisième phrase. Donc le mot souligné (le verbe) ne dépend pas de ce groupe.

En phrases 1 et 2, il y a un même mot répété, « drapeau », mais qui n'est pas écrit de la même façon parce qu'en 1 il est au pluriel et qu'en 2 il est au singulier. Hypothèse : le verbe « flotte » change d'orthographe en 1 et en 2 parce que le mot « drapeau » change lui aussi.

En 3, il n'y a plus « drapeau », donc le verbe ne change pas à cause de ce mot mais à cause d'un autre mot : ici, « Nous, les humains ».

- On fera les mêmes observations en *B*. On pourra également faire remarquer que « flotte » et « brille » s'écrivent en 1 de la même façon à la fin, puis qu'ils subissent les mêmes changements. Les enfants n'auront pas de mal à reconnaître la dépendance au mot « étoile ». Si « du berger » venait à faire écran, faites faire un test de suppression. On peut également faire fabriquer oralement une phrase avec « Nous, les humains » et « brille » pour voir si les modifications sont identiques à celles de *A3*.

- En *C*, les modifications s'entendent tout le temps, contrairement à *A* ou à *B*.

Les finales sont très différentes : *e / a ; ent / èrent*. Seule cette dernière finale possède des éléments en commun : « -ent ».

.../...

.../...

- On recherche le mot qui fait changer la finale du verbe. Certains élèves peuvent encore penser que c'est l'emploi d'un mot différent qui amène les modifications. Leur écrire au tableau : « Les fermières se réveillèrent » et « La souris se réveilla ».

On rédigera avec les enfants le résumé de toutes les observations. C'est à ce moment-là qu'on donnera le métaterme « sujet », en l'expliquant pour qu'il ne soit pas confondu avec d'autres sens en langue comme « le sujet du roi ». Chaque enfant peut rédiger un exemple personnel vérifié par l'enseignant.

- Le mot qui commande les changements de terminaison du verbe s'appelle *le sujet*.

Si le sujet du verbe est au singulier, le verbe se met également au singulier.

Si le sujet du verbe est au pluriel, le verbe se met également au pluriel.

Une étoile brille.

Une souris se réveilla.

Des étoiles brillent.

Des souris se réveillent.

Sur l'ardoise, les élèves fabriquent des phrases. Ils indiquent par un soulignement quel est le sujet, ils indiquent par une flèche, qui part du sujet et va à la fin du verbe, l'influence du sujet sur la terminaison verbale. L'enseignant aide au niveau orthographique.

Inciter les élèves à produire des phrases avec des pronoms, des groupes nominaux, des sujets inversés en donnant des compléments circonstanciels pour débiter les phrases.

- Au bout de quelque temps (un mois ou deux), après avoir fait produire des phrases, chercher le sujet et la terminaison verbale, engager ces recherches à l'occasion de lectures ou dans la production d'écrits. On pourra faire le point sur le type de sujet rencontré.

- Le sujet du verbe peut être un nom précédé d'un déterminant : « *la fermière se réveilla* », ou un nom « accompagné » : « *l'étoile du berger brille* ». (On utilisera les métatermes « mot ou groupe de mots étendu » lorsqu'en CE2, l'enseignant travaillera sur les groupes constitués d'un nom et d'une expansion.)

- Le sujet du verbe peut être placé devant le verbe, à sa gauche : « *Les drapeaux flottent* ». », ou derrière le verbe, à sa droite : « *Sur le toit flottent les drapeaux.* »

(Remarque : *devant / derrière* sont des mots pièges car ils dépendent du point de vue de l'observateur. Dans le second exemple, on peut également dire que le sujet est devant...)

- Le sujet du verbe peut être un autre mot qu'un nom : « *Nous ne flottons pas.* »

L'installation de la notion de sujet sera renforcée par les dictées quotidiennes, par l'apprentissage de la conjugaison, par la copie commentée.

■ Décontextualisation

À chaque occasion de lecture, l'enseignant pourra demander aux élèves de rechercher, dans une phrase, le verbe et son sujet. Il reprendra les phrases en les glosant par un « c'est... qui » pour installer implicitement une procédure de reconnaissance. Il pourra faire jouer cette procédure lors d'erreur.

.../...

.../...

Exemple proposé par un élève : « *Les poissons zigzaguent dans l'aquarium.* Le sujet "Les poissons" est au pluriel, donc le verbe s'écrit "-ent" à la fin. »

L'enseignant : « Oui, c'est les poissons qui zigzaguent. »

Exemple erroné : « *Sur le muret chante le coq.* "muret" est le sujet au singulier, donc "chante" s'écrit "-e" au singulier. »

L'enseignant : « Ah bon ! c'est le muret qui chante ? »

Ces exemples pourront être recopiés sur le cahier ou sur la page de classeur à la suite du résumé. Il ne s'agit pas de faire de nouvelles séances, mais de vérifier la reconnaissance du sujet dans d'autres contextes. Cette recherche permettra également d'enrichir les exemples en introduisant les autres pronoms déictiques. À la suite de quoi, on pourra faire comprendre l'utilité d'apprendre des conjugaisons pour connaître l'orthographe des verbes. Attention : les pronoms de la 3^e personne seront évités tant que leur reconnaissance et leur fonction de reprise ne seront pas assurées.

■ Automatisation

La reconnaissance du sujet a un but orthographique. On fera donc travailler l'accord en dictée quotidienne, en variant bien la place du sujet, en faisant alterner singulier et pluriel et en faisant repérer les changements oraux et écrits, ceux où seul l'écrit se modifie. Quand le groupe nominal est étendu, c'est le test de suppression qui permet de trouver le nom sujet ou chef de groupe.

■ Prolongement

Ces séances sur le sujet du verbe peuvent déboucher sur une autre énigme : « Est-ce que tous les verbes s'accordent avec un sujet ? », ce qui permettra d'introduire la variation verbe conjugué / verbe non conjugué, à l'infinitif.

LE SUJET AU CM1

La reconnaissance installée au CE2 est essentiellement intuitive. Les enfants trouvent le sujet du verbe parce qu'il a souvent un rôle d'actant. Autrefois, on disait qu'il « fait » l'action. Or nous avons expliqué dans la partie historique pourquoi il fallait éviter cette explication.

À partir du CM1, on peut essayer de donner des moyens plus linguistiques de trouver le sujet du verbe.

■ Objectif

Le sujet ne fait pas toujours l'action.

■ Situation-problème

« Comment reconnaître le sujet du verbe ? »

.../...

.../...

- Corpus « type » :

A. *L'avion a percuté la montagne.* (S agentif + V + COD.)

B. *La souris est mangée par le chat.* (S non agentif.)

C. *Sur le toit flottent les drapeaux.* (S inversé.)

D. *Je vois arriver Émile. Il porte un drôle de chapeau.* (Pronom déictique ; pronom représentant.)

- Ce corpus sera constitué de phrases tirées de lectures faites en classe. L'enseignant ne prendra que des sujets nominaux pour le CM1. Les sujets ne seront pas tous des actants et ne seront pas tous à gauche du verbe.

■ Hypothèses et manipulations

- Après s'être mis d'accord sur le sujet de chaque verbe conjugué, les élèves proposent des moyens de trouver le sujet. Voici quelques propositions.

– Le sujet est toujours à gauche du verbe. L'ensemble de la classe réfléchit et cherche s'il n'y a pas de contre-exemple. L'exemple *C* contredit la proposition.

– Le sujet fait l'action. La classe réfléchit. L'exemple *B* infirme le moyen.

– Le sujet ne peut être supprimé. C'est vrai dans tous les cas. Mais d'autres mots ne sont pas supprimables. Seul « par le chat » est supprimable.

– Le sujet n'est pas introduit par un « petit mot ». C'est vrai pour les exemples *B* et *C*, où « par » et « sur » n'introduisent pas le sujet. Mais en *A*, « la montagne » n'est pas sujet et n'a pas de préposition. On évitera « petit mot », qui peut être confondu avec « déterminant ».

- L'enseignant peut proposer de transformer les phrases en employant : « c'est... qui », ou en commutant avec un pronom de conjugaison (les formes du pronom sujet). On remarque que ces différentes façons permettent d'isoler les sujets nominaux et pronominaux. Mais les pronoms subissent une transformation ; ils prennent les formes d'insistance :

je → *c'est moi qui* ; *tu* → *c'est toi qui* ; *il* → *c'est lui qui* ; *ils* → *c'est eux qui*.

Nous, vous, on, elle(s) ne changent pas.

Pour la dernière phrase, certains enfants peuvent proposer : « Émile », sujet d'« arriver », car c'est Émile qui arrive. Faire faire un changement avec un sujet au pluriel puisqu'on sait désormais qu'un sujet au pluriel entraîne un verbe au pluriel : *Je vois les enfants arriver.*

Il n'y a aucun changement sur le verbe. Demander pourquoi. Quelques enfants proposeront l'explication du verbe non conjugué que l'enseignant validera.

■ Validation et conclusion

Le sujet du verbe conjugué peut se trouver parce que :

- il n'est pas supprimable ;
- il n'est pas introduit par une préposition ;
- on peut l'encadrer par : « c'est... qui » ;

.../...

.../...

– quand c'est un nom, on peut le remplacer par un pronom de conjugaison de 3^e personne.

- Comme d'habitude, les enfants rechercheront des exemples personnels dans leur lecture. Ils justifieront, toutes les fois que ce sera nécessaire, la manière dont ils ont trouvé le sujet.

L'enseignant rappellera qu'il est nécessaire de savoir trouver le sujet afin de bien orthographier le verbe conjugué. L'accord devra être exigé en dictée et en production de textes. Le recours au résumé fabriqué peut être utilisé comme aide lors de l'autocorrection.

La question : « Qui est-ce qui », est un faux moyen de trouver le sujet. En effet, pour l'employer correctement, il faut l'utiliser avec le groupe verbal dans sa totalité, sans changement de temps ni de personne. Dans ce cas, cela signifie que l'enfant a isolé le groupe sujet. C'est donc une tautologie ; pour employer correctement la question, il faut déjà connaître intuitivement le sujet.

LE SUJET AU CM2

On étendra la réflexion sur des énoncés à présentatifs : *voici, voilà, c'est, ce sont, il y a*, qu'on ne peut pas analyser en termes de sujets et de verbes.

On verra également des exemples où le verbe a un sujet sans signification, dans les tournures impersonnelles : *il faut, il me semble, il pleut...* Le pronom, ici, n'est pas un pronom de reprise.

Enfin, on ajoutera à la liste des sujets possibles les verbes à l'infinitif (*Manger est nécessaire*), si la classe en rencontre dans ses lectures.

Au CM2, il s'agit plus de conforter les acquis des élèves que de donner une nouvelle définition de ses attributs.

On partira, comme toujours, d'exemples contextualisés dans un ouvrage de lecture afin que ceux-ci prennent sens, que la grammaire ne soit pas détachée des autres activités de français ou que les phrases utilisées ne soient pas des phrases trop simples. Mais, comme l'exemple suivant le prouve, il faut néanmoins choisir avec discernement les phrases, car certaines sont trop complexes pour les enfants.

On demandera aux élèves pourquoi il faut rechercher le sujet du verbe afin qu'ils comprennent le sens des tâches demandées : trouver les sujets et vérifier les moyens de reconnaître le sujet, les classer par catégories, vérifier leur place dans la phrase.

On rappellera que l'objectif de cette séance est de reconnaître le sujet afin d'accorder le verbe à chaque fois qu'on écrit.

Représentations d'élèves de CM2 (début novembre) et difficultés rencontrées par les enseignants

À partir d'un extrait de l'album *Le Petit Royaume*¹, qui est utilisé par ailleurs en lecture et en production de textes, les enseignants ont extrait les phrases suivantes :

- A. *Le chef des armées, qui se nommait Hagar, s'installa sur le trône.*
- B. *Pourquoi Hagar détestait-il les livres ?*
- C. *Le seul livre qu'il aimait était celui où étaient consignées les Lois.*
- D. *Au secrétaire qui voulait corriger les maladroites, il avait répondu :*
- E. *Corrige mes paroles d'un mot et moi je te corrigerai d'une tête !*
- F. *Mes sujets Me salueront en se tenant bien droit et en portant la main à leur bonnet.*
- G. *Il y aura de la viande de renne tous les jours à Mon repas de midi, sinon à Mon repas du soir.*
- H. *Les livres sont interdits.*

- Tous les élèves de CM2 ne sont pas capables de reconnaître un verbe pour des raisons lexicales ; ils connaissent le mot « consigne », mais pas le verbe « consigner » pour des raisons sémantiques : tout mot signifiant une action est un verbe comme « la désobéissance », les auxiliaires ne sont pas des verbes.
- Certains élèves soulignent les verbes à un mode impersonnel (F, « en se tenant »). Ils n'ont pas encore intégré que seul un verbe conjugué à un mode personnel pouvait avoir un sujet. *On ne doit pas parler de conjugaison pour l'infinitif et le participe.*
- Le pronom relatif n'est jamais perçu comme un pronom sujet. C'est toujours son antécédent qui fait office de sujet (A, D).
- Les élèves, et parfois les enseignants, se situent dans le monde référentiel (travail sémantique) et non dans le monde des mots. Par exemple, en A, ils glosent : « c'est Hagar qui s'installe sur le trône », confortés par la position du nom propre juste devant le verbe, sans réfléchir sur l'importance de la virgule qui sépare le nom propre et le verbe « s'installa ».
- Devant un verbe à l'impératif (E), si l'enseignant demande : « Où est son sujet ? », certains élèves vont se croire obligés d'en trouver un parce qu'ils interprètent mal la question de l'enseignant et proposent n'importe quel mot.

1. N. Claveloux, J.-C. Mourlevat, *Le Petit Royaume*, Mango Jeunesse, 2000.

- La phrase interrogative (B) avec un nom propre se construit avec deux sujets quand le locuteur respecte l'inversion : le nom propre (le thème, en vérité) ne pouvant être inversé, on le reprend par un pronom personnel.

Comment aplanir certaines difficultés ?

Travailler sur un corpus court afin que les élèves traitent l'ensemble des phrases.

Revenir plusieurs fois sur la question en variant le type de difficulté et de raisonnement. On ne peut construire un concept en « faisant le sujet » en une séance.

- Faire souligner d'abord les verbes pour connaître la représentation de chacun. Un élève qui ne reconnaît pas un verbe ne peut trouver son sujet. Un travail de type CE1 / CE2 est prioritaire. Quand on aborde la notion de sujet, donner un corpus avec les verbes soulignés pour ne pas perdre de temps. Mais en pédagogie différenciée, continuer à faire chercher les verbes conjugués aux élèves qui n'y parviennent pas encore.

Pour éliminer les verbes à modes impersonnels, faire varier le temps ou la personne dans une phrase pour montrer l'invariabilité de ces modes.

Travailler phrase après phrase systématiquement : recherche du verbe / vérification ; recherche du sujet / vérification.

Une fois que les moyens de vérification sont listés, les reprendre pour les appliquer à toutes les phrases (d'où la nécessité d'un corpus court).

La proposition relative doit être travaillée autrement pour que le pronom relatif ne soit pas un « petit mot vide ». Plutôt que d'aborder la proposition relative comme une expansion possible du nom, il semble préférable de montrer comment on passe de phrases simples à une phrase complexe, en montrant bien le lieu d'enchâssement et le rôle du pronom :

Le chef des armées s'installa sur le trône.

Il (= le chef des armées) se nommait Hagar.

L'enchâssement ne peut se faire que derrière l'antécédent. Le pronom « Il » (sujet du verbe « se nommait ») est remplacé par le pronom « qui », sujet également. « qui » est un passeur de marques.

La jeune fille est ma cousine.

Elle (= la jeune fille) est blonde.

*La jeune fille **qui** est blonde est ma cousine.*



« qui » ne varie pas, mais passe les marques de personne, de genre et de nombre puisque l'adjectif s'accorde au féminin singulier, et le verbe à la 3^e personne du singulier.

- Après avoir vérifié que chaque verbe conjugué est bien souligné, demander aux élèves d'entourer le sujet de chacun de ces verbes.
 - La procédure de validation est très longue puisqu'il faut mettre à l'épreuve toutes les phrases pour faire jouer les contre-exemples. Pour gagner du temps, après avoir fait sortir les représentations initiales (séance longue), consacrer des séances courtes (10 ou 15 min) sur deux exemples, dont l'un est un contre-exemple.
 - La décontextualisation est un travail que peuvent faire les élèves en dehors du cadre de la classe, en notant les sujets rencontrés lors de leurs lectures afin de constituer un corpus. Les exemples de sujet doivent différer par leur place, par leur classe grammaticale, etc.

Prolongements

À partir du CM2, on peut faire des synthèses sur le type de sujet, la place du sujet et les procédures de reconnaissance.

On peut ensuite procéder par une série de questions.

- « Quel mot peut être sujet du verbe conjugué ? »
 - Un nom propre : « Hagar ».
 - Un nom commun précédé de son déterminant : « les Lois », « Mes sujets », « les livres ».
 - Un nom dans un groupe étendu : « Le chef des armées », « le seul livre », « les habitants du royaume ».
 - Un pronom représentant : « qui » (se nommait), « il » (détestait), « il » (ne savait pas), « il » (aimait), « elles » (étaient écrites), « on » (doit), « qui » (disait), « on » (pourrait), « ils » (demandèrent).
 - Un pronom désignant : « Je » (suis), « Je » (dors).
 - Un pronom impersonnel : « il » (y aura), « il » (est interdit) ; « il » (n'y avait eu).

Remarque : les verbes à l'impératif n'ont pas de sujet (*Corrige mes paroles !*).

- « Quelle place peut occuper le sujet du verbe ? »
 - À gauche du verbe : « qui se nommait », « Je suis ».
 - À droite du verbe : « détestait-il ? », dans une interrogation directe ;

« où étaient consignées les Lois » (dans une déclarative commençant par un autre groupe) ; « ainsi étaient-elles écrites » (dans une déclarative commençant par « ainsi »).

– À gauche du verbe et séparé de lui par un groupe ou par une proposition : « Le chef (des armées) (qui se nommait Hagar) s'installa... »

– À gauche du verbe et séparé de lui par une négation : « il (ne) savait pas lire », « s'il (n') y avait eu ».

– À gauche du verbe et séparé de lui par un pronom : « qu'on (en) changeât une virgule », « on (me) doit », « mes sujets (me) salueront ».

– À gauche du verbe et séparé de lui parce que le sujet est dans un groupe nominal étendu : « les habitants (du royaume) (en) auraient bien ri ».

– À droite : « se demandèrent-ils », dans la formule qui introduit des paroles rapportées.

• « Comment trouver le sujet ? »

On reprendra les propositions des élèves car certaines représentations sont difficiles à déraciner comme « le sujet fait l'action » ou « le sujet est à gauche du verbe ».

On remarquera :

– que l'encadrement par « c'est... qui » ne fonctionne pas pour les pronoms relatifs, pour « on » et pour le pronom impersonnel ;

– que pour les sujets postposés au verbe, il faut remettre la phrase dans l'ordre SVO ;

– que le pronom sujet apparaît sous sa forme tonique.

À la fin du CM2, le concept de sujet doit être installé sans nier la part d'intuition qu'exige sa reconnaissance puisqu'il n'y a pas un seul outil pour toutes les formes.

LE SUJET : PROPOSITION DE PROGRESSION DU CE2 AU CM2

– **Après** le tri de mots (N / det / V) nécessaire pour mettre en place la notion de sujet du verbe conjugué. L'infinitif doit être appelé « étiquette » du verbe afin qu'il ne soit pas interprété comme une conjugaison.

– **Après** les manipulations orales de suppression et d'ajout de groupes pour faire travailler les constituants essentiels de la phrase.

– **Après** avoir travaillé le nombre (singulier et pluriel) des noms.

Dans les corpus, faire varier le temps des verbes ; penser à la variation entre l'oral et l'écrit (changements qui s'entendent / qui ne s'entendent pas). Le

.../...

.../...

travail sur le sujet s'accompagne d'observations sur l'orthographe du verbe et se consolide par les dictées quotidiennes.

1. Pourquoi le verbe change-t-il de forme ?

Marques orales importantes, puis de moins en moins de repères oraux. Insister sur GN singulier / GN pluriel. On peut ajouter les pronoms sujets *nous* et *vous*, dont la variation orale est connue.

- a. *Ma cousine viendra demain.*
 - b. *Mes (+) cousines (+) viendront (+) demain.*
 - c. *Nous (+) viendrons (+) demain.* Attention ! « -ons » avec *nous*.
 - d. *Vous (+) viendrez (+) demain.*
- a. *L'enfant boit du lait.*
 - b. *Les (+) enfants boivent (+) du lait.*
 - c. *Nous (+) buvons (+) du lait.*
 - d. *Vous (+) buvez (+) du lait.*
- a. *L'oiseau chantait.*
 - b. *Les (+) oiseaux chantaient.*
 - c. *Nous (+) chantions (+).*
 - d. *Vous (+) chantiez (+).*

Règles :

- Un mot dans la phrase commande le verbe et impose sa terminaison.
- Quand le sujet est un GN singulier, le verbe se termine par un « -e » ou par un « -t » au présent de l'indicatif.
- Quand le sujet est le pronom *nous*, le verbe se termine par « -ons », sauf : *nous sommes*.
- Quand le sujet est le pronom *vous*, le verbe se termine par « -ez », sauf : *vous êtes, vous dites, vous faites*.
- Pour trouver le sujet, on l'encadre par : « c'est... qui... ».

C'est l'oiseau qui chantait.

C'est nous qui chantions.

C'est vous qui chantiez.

2. Le nom sujet grammatical ne fait pas toujours l'action :

- a. *Mon frère pense à son travail.*
- b. *Mes frères pensent à leur travail.*
- c. *Mon frère aime le chocolat.*
- d. *Mes frères aiment le chocolat.*
- e. *Mon frère reçoit une gifle.*
- f. *Mes frères reçoivent une gifle.*
- g. *Le drapeau est sur le toit.*
- h. *Les drapeaux sont sur le toit.*
- i. *Ma veste est pendue dans le placard.*
- j. *Mes vestes sont pendues dans le placard.*

.../...

.../...

3. Le sujet grammatical peut être un pronom. Quand il est à la 3^e personne, il faut regarder son antécédent pour savoir si c'est un singulier ou un pluriel :

Donc il n'y a pas de phrases avec des pronoms de 3^e personne sans référent.

- a. *La voiture arrive. Elle roule vite.*
b. *Les voitures arrivent. Elles roulent vite.*

Règle : On peut trouver le GN sujet en le remplaçant par le pronom sujet : *il(s)* ou *elle(s)*.

4. Le sujet grammatical n'est pas toujours à gauche du verbe (avant le verbe). Il peut être après ou derrière :

- a. *Mon frère arrive. Peut-être est-il en retard.*
b. *« Enfin le voilà ! » pensa ma mère.*
c. *Que chante ta mère ?*
d. *Sur le toit flottent les drapeaux.*

5. Il n'y a de sujet que pour les verbes conjugués, sauf à l'impératif :

- a. *« Réfléchissons », se dit Nicolas.* (impératif)
b. *Marie voit arriver Pierre.* (infinitif)
c. *Ma mère chante en cuisinant.* (gérondif)

Règles :

- Les verbes non conjugués n'ont pas de sujet.
- À l'impératif, le verbe n'a pas de sujet, mais il porte néanmoins la marque.

6. Il n'y a pas de sujet dans les phrases à présentatif, même si les verbes se conjuguent :

Les noms se pronominalisent sous la forme de pronom complément ; ils ne peuvent donc pas être sujets.

- a. *Voici Pierre et voici Béatrice.* (Le voici, la voici.)
b. *Il y aura quatre chaises dans cette pièce.* (Il y en a quatre.)
c. *C'est (c'était) le printemps.* (C'était lui.)
d. *Voilà ma sœur.* (La voici.)

7. Le sujet grammatical peut être un nom dans un groupe étendu :

Le chef de groupe : la fonction sujet n'est remplie que par un seul mot, manipulation de suppression.

Le chef des armées s'appelle Hagar.

8. Le sujet grammatical peut être un pronom vide (impersonnel) :

- a. *Il pleut.*
b. *Il manque des assiettes.*

9. Varier l'espace entre le sujet et le verbe :

Faire faire la manipulation de suppression.

- a. La négation : *L'enfant ne pleure pas.*
b. Le cplt du nom : *L'enfant de ma sœur sourit / mange.*
c. L'adjectif : *L'enfant noir porte des lunettes.*
d. Le pronom cplt : *Ma mère voit les chiens. Ma mère les appelle pour le dîner.*

.../...

.../...

10. Le pronom relatif sujet :

Faire déconstruire la phrase complexe pour montrer que le rôle du pronom relatif est le même que celui du pronom personnel (reprise d'un nom) + subordination.

a. *La maison qui appartient à mes parents possède un toit en ardoises.*

b1. *La maison possède un toit en ardoises.*

b2. *Elle (la maison) appartient à mes parents.*

11. Les formes complexes :

Ajouter les formules du type :

– *Pierre et moi* → V + *ons*.

– *Pierre et toi* → V + *ez*.

12. Le sujet d'une construction passive (avec ou sans complément de passif) :

Les drapeaux sont hissés sur le toit de la mairie.

Le sujet en lecture

La recherche du sujet a pour objectif l'accord avec le verbe, donc un objectif orthographique. Pourtant, il peut être essentiel, en lecture, de rechercher l'ordre d'apparition des sujets et de les interpréter. Cette investigation recoupe, en partie, l'analyse de la progression thématique, mais pas uniquement. Dès que le sujet n'est plus celui attendu, en voix passive, par exemple, ou que l'ordre des mots est modifié de telle sorte qu'il n'apparaît plus en première position, il y a une intention de communiquer quelque chose au lecteur qu'il est important de rechercher pour la compréhension du texte.

Par exemple, dans *Verte*, de Marie Desplechin, c'est le point de vue de Verte qui est adopté. Le chapitre s'ouvre par une alternance de sujets en « elle » et en « je », qui exprime à la fois l'amour de la fillette pour sa mère, mais aussi sa relation très antagoniste :

« Elle aurait pu faire l'effort de m'appeler Violette. Mais non, il a fallu qu'elle choisisse Verte. Quelquefois, j'ai envie de l'attaquer en justice. Mais quelquefois, je l'aime et j'ai envie de lui offrir des vacances de rêve à Honolulu. Rien n'est plus fatigant qu'une mère. Étant entendu que je ne sais pas ce que c'est qu'un père.¹ »

La succession de sujets peut nécessiter, parfois, de remplir les blancs du texte. Ainsi, dans cet extrait d'« Histoire policière », tirée des *Histoires*

1. M. Desplechin, *Verte*, L'École des loisirs, 1996, p. 89.

pressées de Bernard Friot, l'enseignant aura intérêt à faire expliciter les liens entre les sujets d'une phrase à l'autre pour vérifier la compréhension de l'ensemble :

« Figurez-vous qu'un crime a été commis ici, dans cette pièce. On a découvert la victime sur le fauteuil d'en face, une balle en plein cœur. L'enquête a prouvé que l'assassin était assis sur le fauteuil où nous nous trouvons. Alors, voyez-vous, je suis extrêmement important : quand les policiers me découvriront, ils chercheront d'où je viens et grâce à moi, ils démasqueront l'assassin.¹ »

Puisque l'assassin est inconnu, il est impossible de dire qui a commis le crime, donc on commence la phrase par « le crime » (il est difficile d'expliquer à de jeunes enfants les effets thématiques de l'emploi du passif).

Le deuxième sujet est « on » parce que la personne qui parle ne veut pas donner l'identité de celui ou de celle qui a découvert le crime.

Le sujet « enquête » désigne en fait les enquêteurs, les policiers. Mais parfois, l'enquête peut être menée par d'autres personnes, comme les détectives ou des enfants dans les romans de la littérature de jeunesse (Benett, Émile, le Club des cinq...). L'emploi du mot « enquête » permet de taire l'identité des enquêteurs.

Le mot « assassin » est sujet, il désigne celui qui a commis le crime et dont on ne connaît toujours pas l'identité.

« Nous » désigne le narrateur de cette histoire, qui est un cheveu. La personnalité est assez incongrue.

Il en va de même de la personne à qui il s'adresse, qui est une puce. Pour le pronom « je », on donnera la même explication sur cet emploi, qui cache plus qu'il ne révèle. Nous apprenons que les enquêteurs sont bien des policiers.

Ce relevé des sujets amène à se poser des questions sur le crime, la victime, le lien entre le cheveu et la puce. Le sel de cette histoire, dans son retournement final, apparaît bien dans l'emploi des sujets de cet extrait.

Enfin, on commentera tout emploi d'inversion du sujet qui apparaîtrait en dehors du cas canonique de l'interrogation, car l'ordre des mots reflète, pour une bonne part, l'ordre des idées en français.

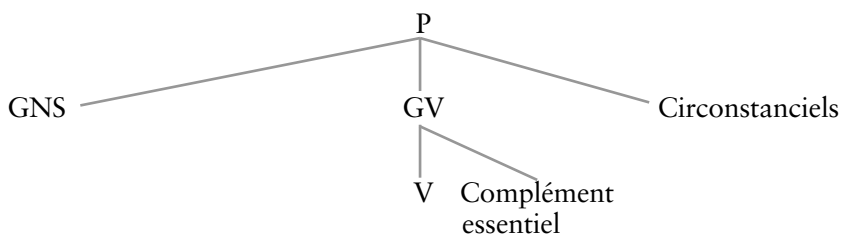
1. B. Friot, *Histoires pressées*, Milan, 1999.

10. Les compléments circonstanciels

Dans la nouvelle nomenclature grammaticale d'août 1998, le Ministère précise que les compléments de verbe seront appelés « compléments essentiels », tandis que pour les compléments de phrase la terminologie traditionnelle de « compléments circonstanciels » est maintenue.

Dans les programmes 2008, le Ministère préconise de travailler sur les compléments circonstanciels comme des compléments de verbe au CE1 et de repousser la différenciation au cycle 3. L'entrée est sémantique par les questions *où ?*, *quand ?*, *comment ?* Il nous semble néanmoins nécessaire de maintenir la différence entre compléments essentiels (ou compléments de verbe) et compléments circonstanciels, car ils n'appartiennent pas au même niveau hiérarchique dans la phrase. Tandis que les compléments circonstanciels sont le troisième constituant de la phrase après le sujet et le verbe, les compléments essentiels, eux, sont des constituants du groupe verbal.

Voici la traduction en arbre qui éclaire bien la différence hiérarchique :



Le maintien d'une terminologie sémantique pour les compléments circonstanciels peut également être source de confusion. Dans le titre du feuilleton : *La petite maison dans la prairie*, « dans la prairie » a la fonction de complément du nom « maison », même si ce complément exprime un lieu. « dans la prairie » complète le nom « maison » et non une phrase.

De même, dans : *Cet étudiant fréquente la Sorbonne*, le complément « la Sorbonne » a le sémantisme de lieu, mais n'est pas circonstanciel puisqu'il ne peut pas être supprimé et ne répond pas à la question : « Où ? », mais complète le verbe. L'entrée sémantique est donc dangereuse.

Un peu d'histoire

Très tôt, les grammairiens ont remarqué que le nom et le verbe sont susceptibles de recevoir des ajouts portant sur les circonstances, sous la forme d'adverbes ou de compléments prépositionnels. Cette dénomination de « circonstances » a été empruntée à la rhétorique. Un avocat devait caractériser « les circonstances d'un crime en stipulant *quis, quid, ubi, quibus auxiliis, cur, quomodo, quando* » (qui, quoi, où, avec qui, pourquoi, comment, quand). On voit, d'après l'énumération, qu'il ne s'agit pas ici d'une analyse de la langue, mais d'une préoccupation stylistique et professionnelle ; c'est pourquoi, en rhétorique, on compte le sujet (*qui*) et l'objet (*quoi*) parmi les circonstances. Il s'agit de détailler un méfait et non un fonctionnement de la langue. Ce sont Noël et Chapsal (1880) qui distinguèrent, parmi les compléments indirects (prépositionnels), ceux qui étaient compléments de verbe et ceux qui étaient compléments circonstanciels.

Grevisse, dans *Le Bon Usage*¹, dénombre ainsi les circonstances :

- « • La cause : Agir *par jalousie*.
- Le temps (époque) : Nous partions *dans trois jours*.
(durée) : Travailler *toute sa vie*.
- Le lieu (situation) : Restez *chez vous*.
(direction) : Je vais *aux champs*.
(point de départ) : Je viens *de la ville*.
(passage) : Il s'est introduit *par le soupirail*.
- La manière : Il marche *à pas pressés*.
- Le but : Il fait cela *pour notre édification*.
- L'instrument, le moyen : Il le perça *de sa lance*. Réussir *par la ruse*.
- L'extraction : Issu *de Jupiter*.
- L'échange : Rendre le bien *pour le mal*.

- La destination : Il travaille *pour ses enfants*. Mettre un terrain *en vente*.
- Le prix : Ce bijou coûte *mille francs*.
- La distance : Il recula *de trois pas*.
- Le poids : Ce colis pèse *cinq kilos*.
- La partie : Il le prend *par la main*.
- La matière : Carreler *avec de la brique*.
- La mesure : Allonger une robe *de deux centimètres*.
- Le point de vue : Égaler quelqu'un *en courage*.
- La concession : Je te reconnais *malgré l'obscurité*.
- Le propos : Discourir *d'une affaire*.
- L'accompagnement : Il part *avec un guide*.

1. Grevisse, *Le Bon Usage*, Duculot, 1955.

.../...

- La fréquence : Il revient *tous les huit jours*.
- La privation : Vivre *sans pain*.
- La proximité, l'éloignement : Suivre *de près, de loin*, le voleur.
- La conséquence : Cela m'ennuie *à la mort*.
- La supposition : *En cas de besoin*, appelez-moi.
- La relativité : *Pour un savant*, il a fait une étrange erreur.
- Le changement : Se transformer *en papillon*. Changer l'eau *en vin*.
- La séparation : Distinguer le vrai *du faux*, l'ami *d'avec le flatteur*. »

Sémantisme

On voit bien que l'entrée sémantique favorise la multiplication des circonstances, sans rien décider sur un critère qui leur serait commun. On ne voit pas comment on pourrait les trouver car à chaque complément s'ajoute une nuance de sens. Cette entrée sémantique est encore utilisée à l'école avec les questions. Celles-ci sont à manier avec précaution car, à partir de la phrase : « Je suis fatiguée », la question « quoi ? » (« Je suis quoi ? fatiguée ») fait de l'adjectif un COD, et la question « comment ? » (« Je suis comment ? fatiguée ») fait de l'adjectif un complément circonstanciel de manière. Or il n'est ni l'un ni l'autre puisqu'il est attribut du sujet. Néanmoins, de nombreux manuels ont ajouté des tests syntaxiques qui sont absolument nécessaires puisqu'une liste exhaustive des compléments circonstanciels est impossible.

Formes du complément circonstanciel

Il peut être :

- un nom ou un pronom avec préposition (*Pierre a visité Rome durant tout le mois de décembre.*) ;
- un nom ou un pronom sans préposition (*Pierre a visité Rome cet été.*) ;
- un verbe au gérondif (*Pierre saluait tout le monde en tenant son chapeau.*) ;
- un groupe nominal sans préposition constitué d'un nom et d'un adjectif (*Pierre, tête nue, saluait tout le monde.*) ;
- une proposition subordonnée (*Pierre allait se promener dès qu'il faisait beau.*) ;
- un adverbe (*Aujourd'hui, nous pourrions aller nous promener.*).

Place du complément circonstanciel

Il vient après le verbe et après le complément de verbe dans la phrase canonique. Mais on peut trouver de nombreux contre-exemples.

- Pour des raisons thématiques, le complément circonstanciel est placé en tête de phrase : « *Pour Pierre, sa fille avait été le premier miracle dans sa vie, le premier étonnement.* » (Aragon, *Les Voyageurs de l'impériale*, Gallimard, coll. « Folio », 1996, p. 62.)

Tout le paragraphe porte sur Pierre Mercadier et ses souffrances. Il est donc normal, dans une progression à thème constant, que cette phrase continue en employant « Pierre » comme premier terme.

- Quand le complément circonstanciel est un adverbe, il peut se déplacer : *Hier, Pierre a travaillé. Pierre a travaillé hier.*

- Le détachement du complément circonstanciel en tête de phrase provoque souvent la postposition du sujet : « *Le long d'un clair ruisseau buvait une colombe.* » (La Fontaine, « La Colombe et la Fourmi », *Fables*.)

Comment appréhender les circonstanciels ?

Un complément circonstanciel est un complément de phrase

C'est pourquoi il est :

- Déplaçable (*J'ai vu Pierre au marché, hier. Hier, au marché, j'ai vu Pierre.*). Ce test n'est valable que si l'on n'utilise pas l'encadrement « c'est... que » qui, lui, permet toutes les modifications d'ordre dans la phrase française. Le déplacement est le test le plus pertinent car les compléments circonstanciels ont des places libres.

- Supprimable (*J'ai vu Pierre.*). L'effacement du complément ne modifie pas la grammaticalité de la phrase. Mais ce test à lui seul est insuffisant car on peut obtenir une phrase grammaticale dans certains cas ambigus, comme *Jeanne écrit à Paris* : Jeanne est à Paris et elle est écrivain = le complément est circonstanciel ; Jeanne ne se trouve pas à Paris, mais y envoie sa lettre = le complément ne peut être déplacé et n'est pas circonstanciel.

- Non-pronominalisable. Malheureusement, la plupart des compléments circonstanciels de lieu peuvent être pronominalisés en « y » : *Les étoiles brillaient dans le ciel. Les étoiles y brillaient.* Les autres compléments circonstanciels ne sont pas pronominalisables : *Elle dégustait sa bière en avalant de grandes lampées* > Elle en dégustait sa bière * * *.

Les compléments circonstanciels sous forme d'adverbe ne peuvent pas être pronominalisés.

• Non affecté par la négation : *Hier, au marché, je n'ai pas vu Pierre.* La négation porte sur le verbe et non sur les deux compléments circonstanciels. Pour nier les circonstanciels, il faut les extraire par un clivage et faire une opposition : *Ce n'est pas au marché, mais dans un magasin, que j'ai vu Pierre.*

Il faut qu'un mot ou un groupe de mots réponde à ces quatre critères pour entrer dans la catégorie de circonstanciel.

Dans : *Je vais à Rome*, le complément « Rome » n'est ni mobile ni effaçable et il est pronominalisable : *J'y vais*. Il tombe sous la portée de la négation : *Je ne vais pas à Rome, mais à Paris*. Il n'est pas complément circonstanciel, c'est un constituant du groupe verbal. Cette analyse est entérinée par la dernière nomenclature grammaticale qui l'analyse comme complément essentiel exprimant le lieu.

Dans : *Pierre marchait vite*, l'adverbe modifie le verbe, il est complément du verbe bien qu'il soit supprimable. Il est non déplaçable, mais affecté par la négation : *Pierre ne marchait pas vite, mais lentement*.

Effets de place

Dans le cadre de la grammaire de texte, le complément circonstanciel, s'il est placé en tête de phrase, peut :

– jouer le rôle de cadre. « Il ouvre un champ, crée un monde, qui constitue le cadre de validité de la phrase, le domaine où elle vient se placer¹ » : *Au marché* (ouverture du cadre où situer l'action), *j'ai rencontré Pierre* ;

– constituer le thème de la phrase que l'on veut caractériser : *Le jour* (thème que le locuteur veut caractériser) *bleui par la fraîcheur du printemps, je chante ma joie*.

Analyse générale

• Soit les phrases suivantes

1. *Pierre habite dans les beaux quartiers* (a) *à Paris* (b).
2. *Pierre va au marché*.
3. *Pierre habite la petite maison dans la prairie*.
4. *Pierre part pour Paris*.
5. *La nuit, Pierre dort*.
6. *Pierre donne son gâteau* (a) *au voisin* (b).

1. P. Le Goffic, *Grammaire de la phrase française*, Hachette Supérieur, coll. « HU Langue française », 1994, p. 463.

7. *Pierre part au travail (a) en bus (b).*
8. *Pierre travaille pour ses enfants.*
9. *Pierre passe par Bordeaux (a) pour aller en vacances (b).*
10. *Il ne peut pas vivre sans son portable.*
11. *Le cours dure quarante-cinq minutes.*
12. *Pierre arrivera à quatre heures.*
13. *Le poisson coûte 5 euros.*
14. *Pierre marche les mains dans les poches.*

• Le critère sémantique

Traditionnellement, les compléments circonstanciels indiquent une circonstance de l'action, ce qui semble être le cas dans toutes les phrases, sauf en 6. Ils répondent à des questions bien précises : Quand ? Où ? Comment ? Pourquoi ? Combien ?

Or, tous les GN ne sont pas des compléments circonstanciels. On ne différencie aucun de ces compléments. On ne voit pas comment ils fonctionnent.

• Le critère morphologique

Le complément circonstanciel est un complément introduit par une préposition. En 5, la préposition n'existe pas, mais elle est restituable. En 6*b*, 7*a*, 7*b* et 8, le complément est introduit par une préposition et, pourtant, ce n'est pas un circonstanciel. Comment analyser 11 et 13, qui ne sont pas prépositionnels ?

• Les critères syntaxiques

- Le complément circonstanciel est mobile. Ne répondent pas à ce critère les exemples 1*a*, 2, 3, 4, 6*a*, 7*a*, 9*a*, 11 et 13.
- Le complément circonstanciel est supprimable. Ne répondent pas à ce critère les exemples 1 (il faut conserver un des deux compléments), 2, 3, 6*a*, 9*a*, 11 et 13. La suppression en 10 est très limite, car le complément indique la condition *sine qua non* qui explique l'impossibilité de vivre. En 11, la phrase change de sens.
- Le complément circonstanciel est non pronominalisable. Répondent à ce critère les exemples 2, 4, 7*a*, 8 (pronominalisation avec maintien de la préposition), 9*b* (pour *cela*), 10, 12, 13, 14.
- Le complément circonstanciel n'est pas affecté par la négation. Répondent à ce critère les exemples 1*b*, 5, 7*b*, 9*b*, 12.

Si on réunit l'ensemble de ces critères, on peut considérer comme vrais compléments circonstanciels seuls les exemples 1*b*, 5, 7*b*, 9*b* et 12. On voit que le critère de la mobilité est le plus fiable et facile d'utilisation pour les élèves. On constate également que les compléments peuvent être plus ou moins liés au verbe et qu'il n'est pas aisé d'avoir une idée

tranchée et définitive sur la question, comme lorsqu'on veut à tout prix mettre une étiquette fonctionnelle sur chaque mot ou groupe de mots. L'environnement et le sémantisme jouent un grand rôle et il existe un grand nombre de fonctionnements syntaxiques.

À l'aide du corpus précédent, l'enseignant veillera à trouver des exemples qui fonctionnent bien comme des circonstanciels, ce que ne garantissent pas les questions comme nous venons de le montrer.

LES COMPLÉMENTS CIRCONSTANCIELS AU CE2

On évitera soigneusement tous les exemples qui ne feraient pas fonctionner le critère de la mobilité.

■ Situation-problème

Au tableau, afficher le corpus suivant qui ne comporte qu'un seul contre-exemple :

1. *Pierre dort la nuit.*
2. *Pierre travaille toute la journée.*
3. *Pierre dort sous la tente.*
4. *Pierre habite une petite maison.*

Demander aux élèves d'observer les groupes nominaux qui sont derrière le verbe et de faire les manipulations qu'ils connaissent. (Voir la partie 1, chapitre 2).

■ Manipulations

Les élèves font des substitutions.

Faire constater que, dans certaines phrases, la substitution oblige à rajouter « un petit mot » : *Pierre dort dans son lit* ; *Pierre travaille à l'usine* ; *Pierre habite dans un grand appartement*. Donner le nom de « préposition » et vérifier si l'on peut ajouter une préposition aux phrases de départ. Constater qu'on peut ajouter ces prépositions sans changer le sens : *Pierre dort pendant la nuit* ; *Pierre travaille durant toute la journée* ; *Pierre habite dans une petite maison*.

Ouvrir une nouvelle classe : celle des prépositions, et faire noter sur le cahier de grammaire des exemples où chaque préposition est utilisée. On pourra en donner une définition : « *La préposition est un mot invariable qui permet d'introduire un groupe complément. (On n'ajoutera rien de plus car ce peut être aussi un complément essentiel, comme les COI). Si on supprime le groupe, la préposition disparaît. On ne peut pas supprimer la préposition seule.* »

Les élèves peuvent faire des suppressions de groupes. On constate qu'on ne peut supprimer que « petite » dans la phrase 4, mais pas le groupe nominal, qui est obligatoire. Cette phrase fonctionne donc différemment des trois

.../...

.../...

autres. Les suppressions entraînent un manque d'informations, mais les phrases demeurent grammaticalement correctes.

Les élèves font des déplacements. Ils constatent qu'ils ne peuvent déplacer le groupe nominal de la phrase 4.

■ Conclusion

Les groupes nominaux : « la nuit », « toute la journée » et « sous la tente » sont supprimables et mobiles. On les appelle compléments circonstanciels. Ils donnent des informations de temps et de lieu.

Chercher dans des textes de lecture l'intérêt de ces groupes circonstanciels. On verra que si on les supprime, on ôte une partie de la compréhension des événements parce qu'on n'a plus le cadre dans lequel ils se déroulent.

Voici un extrait de *L'Armoire magique*, de C. S. Lewis¹ :

« Lorsque les autres enfants s'éveillèrent, le matin suivant, la première chose qu'ils apprirent, par madame Castor, fut que leur frère avait été délivré et amené au camp tard dans la nuit ; et qu'il se trouvait en ce moment avec Aslan. Dès qu'ils eurent fini leur petit déjeuner, ils sortirent tous et ils virent Aslan et Edmond, qui marchaient ensemble, dans l'herbe humide de rosée, à l'écart du reste de la cour. »

Si on supprime les éléments mobiles de la phrase, ou compléments circonstanciels, voici le texte que l'on obtient :

« La première chose qu'ils apprirent (on ne sait plus qui représente le "ils"), par Madame Castor (complément supprimable mais non déplaçable), fut que leur frère avait été délivré et amené au camp ; et qu'il se trouvait avec Aslan. Ils sortirent tous et ils virent Aslan et Edmond, qui marchaient ensemble. »

On apprend quelles actions ont eu lieu, mais on ne sait rien sur le cadre, ni sur le lieu (« le camp »), ni sur le moment où Edmond a été délivré, ni encore sur le lieu de promenade avec Aslan.

Le texte paraît bien sec.

En production de textes, on ajoutera des compléments circonstanciels pour donner des informations de lieu et de temps dès que ce sera nécessaire au cadrage des événements.

1. C. S. Lewis, *L'Armoire magique*, Castor Poche-Flammarion, 1998.

LES COMPLÉMENTS CIRCONSTANCIELS AU CM1

On retravaillera sur les critères et on introduira des compléments sous la forme de verbes à l'infinitif, de pronoms et d'adverbes. On ajoutera également des contre-exemples pour faire réfléchir les élèves.

■ Situation-problème

1. *Pierre dort sous la tente.*
2. *Pierre dort pour se reposer.*
3. *Pierre aime travailler.* (contre-exemple)
4. *Pierre dort aujourd'hui.*
5. *Pierre aime ses enfants (a) et travaille pour eux (b).* (a est un contre-exemple.)
6. *Pierre dort dans le jardin (a) depuis une heure (b).*
7. *À force de crier (a), Pierre s'est cassé la voix (b).*
8. *Pierre court vite.* (contre-exemple)

■ Faire faire les manipulations habituelles

Commencer par le test du déplacement. Sont mobiles et donc vraiment circonstanciels : 1, 2, 4, 5b, 6a, 6b et 7a. Les autres sont des compléments de verbe.

On essaie le test de suppression qui convient pour 1, 2, 3 avec changement de sens (aime d'amour), 4, 5b, 6a, 6b, 7a et 8. Certains compléments peuvent être supprimés (3 et 5a), mais le verbe prend un sens différent.

Le test de non-pronominalisation n'est pas performant ici puisqu'on peut pronominaliser les compléments circonstanciels de lieu en 1 et en 6a. Faire remarquer que « pour eux » est déjà pronominalisé, mais que la préposition demeure visible, contrairement à « Pierre y dort ».

On peut ensuite trier ces groupes circonstanciels pour savoir à quelle classe grammaticale ils appartiennent. 1, 6a et 6b sont constitués d'une préposition, d'un déterminant et d'un nom. 2 et 7a sont formées d'une préposition et d'un verbe à l'infinitif. 5b, d'une préposition et d'un pronom personnel. 4, d'un seul mot qu'on appelle adverbe.

■ Enrichir la définition

Les enfants proposent leurs exemples personnels.

Le complément circonstanciel est supprimable, déplaçable, parfois non pronominalisable.

Le complément peut être constitué :

- d'un groupe nominal seul (**La nuit**, *tous les chats sont gris.*) ;
- d'un groupe nominal introduit par une préposition (*Pierre dort **sous la tente.***) ;
- d'un pronom introduit par une préposition (*Pierre travaille **pour eux.***) ;
- d'un infinitif introduit par une préposition (*Pierre dort **pour se reposer.***) ;
- d'un adverbe (*Pierre dort **aujourd'hui.***)

.../...

.../...

On peut indiquer que certains compléments circonstanciels donnent des informations sur le temps et d'autres sur le lieu sans entrer dans les détails sémantiques. À cette occasion, on proposera les questions *où ?* et *quand ?* pour se conformer aux programmes 2008.

■ Conclusion

On travaillera en lecture et en production de textes sur les circonstanciels comme on l'a fait au CE2.

LES COMPLÉMENTS CIRCONSTANCIELS AU CM2

On ajoutera les compléments circonstanciels sous forme de phrase que sont les propositions, comme dans :

1. *Pour qu'il puisse gagner le championnat, Pierre s'entraîne dur.*
2. *Dès qu'il arrive, Pierre se met au travail.*

Faire des observations sur l'importance de ces circonstanciels pour étoffer les récits, pour leur donner de la chair, comme on l'a fait dans les classes précédentes.

On pourra aussi travailler plus largement sur la manière d'exprimer le temps en français en prenant le contre-pied de ce qui se fait habituellement en grammaire, c'est-à-dire en travaillant tout d'abord l'expression et non l'étiquetage. L'objectif est alors différent. Il s'agit d'étoffer les moyens linguistiques des élèves et non de reconnaître une fonction.

Consigne : Lis le texte suivant et souligne le ou les mot(s) qui exprime(nt) quand a lieu un événement.

« **Il y a des jours où il vaudrait mieux rester au lit.**

*Je ne dis pas ça par amour pour les polochons de l'internet. **Quand la cloche a sonné, ce matin, j'ai cru un instant** que j'avais été transformé en sardine à l'huile marinant dans une boîte de fer-blanc. La vision de mes pieds nus dépassant des barreaux ne m'a rassuré qu'à moitié : j'étais Rémi Pharamon, pensionnaire de 4^e 2 au collège Chateaubriand, et rien, pas même la dégringolade de livres sur ma tête **à l'instant où j'essayais d'attraper ma montre**, ne pouvait me sauver de l'interro de sciences-nat.*

*Naturellement, je suis arrivé bon **dernier** dans la cour. Il faisait un froid de canard, **un de ces petits matins de mars qui semblent faits tout exprès pour le plaisir des pions**. Le nôtre soufflait doucereusement sur son café, bien à l'abri derrière la vitre embuée du réfectoire, **tandis que le surgé, du haut de la galerie, semblait commander au sifflet l'évacuation du Titanic.***

.../...

.../...

– Toujours aussi ponctuel, Pharamon ! aboya-t-il. Rejoignez votre division au trot !

« Division » est le mot qu'il emploie pour dire « classe ». M. Guillemet, notre surgé, a dû être général de cavalerie **dans une vie antérieure**. Les jambes en fer à cheval, le menton tendu comme pour tirer sur une bride invisible, il parcourt les couloirs **à l'heure des interclasses**, claquant la langue sous sa moustache en un curieux « clop-cataclap » qui vous donne la chair de poule. J'accélérai le pas, tâchant de finir un reste de tartine et de me remémorer ce que je pouvais bien savoir de la reproduction des vertébrés. Peine perdue... Seul restait bien visible dans la marge un croquis de M. Maillot en pendu.

Les autres, **déjà** rangés devant la classe, me regardaient d'un air narquois. Eulalie Bontemps, mon ennemie personnelle, tortillait une natte autour de son index en se récitant quelque chose. **D'habitude**, j'ignore les filles, et tout spécialement celles qui font du latin. »

J.-P. Arrou-Vignod, *Enquête au collège*, Gallimard Jeunesse, coll. « Folio junior », 1998.

On pourra classer les éléments qui permettent, dans ce texte, de donner des indications de temps.

Certains mots ou groupes de mots sont connus et ont des fonctions de circonstanciels : les adverbes (« d'habitude »), les compléments circonstanciels sous forme de groupes nominaux plus ou moins étendus (« ce matin », « un instant », « un de ces petits matins de mars qui semblent faits tout exprès pour le plaisir des pions », « à l'instant où j'essayais d'attraper ma montre », « dans une vie antérieure », « à l'heure des interclasses ») ou de propositions (« quand la cloche a sonné », « tandis que le surgé, du haut de la galerie, semblait commander au sifflet l'évacuation du *Titanic* »). D'autres sont plus inattendus, comme l'adjectif « dernier ». Il n'est pas complément circonstanciel. C'est son sens qui exprime la date.

On fera remarquer que, pour certains mots, c'est le sens qui exprime le temps, comme la première phrase du texte, un adjectif (« dernier ») ou un nom (« le matin »). Pour d'autres, c'est la fonction dans la phrase.

Inviter les élèves à enrichir leur récit d'informations temporelles ou spatiales sous différentes formes.

Les circonstanciels et la production de textes

On peut montrer aux enfants l'importance des compléments circonstanciels dans les textes descriptifs. Sans eux, les textes sont vides car ils permettent de poser le premier-plan et l'arrière-plan, de montrer aux lecteurs les différentes orientations du regard de celui qui décrit.

Voici une description célèbre de Chateaubriand, tirée de *Voyage en Amérique*, « Une nuit dans les déserts du Nouveau Monde » :

« Un soir je m'étais égaré dans une forêt, à quelque distance de la cataracte du Niagara ; bientôt je vis le jour s'éteindre autour de moi, et je goûtai, dans toute sa solitude, le beau spectacle d'une nuit dans les déserts du Nouveau Monde.

Une heure après le coucher du soleil la lune se montra au-dessus des arbres, à l'horizon opposé. Une brise embaumée, que cette reine des nuits amenait de l'Orient avec elle, semblait la précéder dans les forêts, comme sa fraîche haleine. L'astre solitaire monta peu à peu dans le ciel : tantôt il suivait paisiblement sa course azurée, tantôt il reposait sur des groupes de nues qui ressemblaient à la cime de hautes montagnes couronnées de neige. Ces nues, ployant et déployant leurs voiles, se déroulaient en zones diaphanes de satin blanc, se dispersaient en légers flocons d'écume, ou formaient dans les cieux des bancs d'une ouate éblouissante, si doux à l'œil, qu'on croyait ressentir leur mollesse et leur élasticité.

La scène sur la terre n'en était pas moins ravissante : le jour bleuâtre et velouté de la lune descendait dans les intervalles des arbres, et poussait des gerbes de lumière jusque dans l'épaisseur des plus profondes ténèbres. La rivière qui coulait à mes pieds tour à tour se perdait dans le bois, tour à tour reparaisait brillante des constellations de la nuit, qu'elle répétait dans son sein. Dans une savane, de l'autre côté de la rivière, la clarté de la lune dormait sans mouvement sur les gazons ; des bouleaux agités par les brises et dispersés çà et là formaient des îles d'ombres flottantes sur cette mer immobile de lumière. Auprès, tout aurait été silence et repos sans la chute de quelques feuilles, le passage d'un vent subit, le gémissement de la hulotte ; au loin, par intervalles, on entendait les sourds mugissements de la cataracte du Niagara, qui, dans le calme de la nuit, se prolongeaient de désert en désert et expiraient à travers les forêts solitaires. »

Si on supprime les compléments circonstanciels, le texte n'a plus aucun intérêt et beaucoup de phrases sont sans lien.

**Je m'étais égaré : je vis le jour s'éteindre, et je goûtai le beau spectacle d'une nuit.*

La lune se montra. Une brise embaumée, que cette reine des nuits amenait, semblait la précéder. L'astre solitaire monta : il suivait sa course azurée, il reposait. Ces nues, ployant et déployant leurs voiles, se déroulaient, se dispersaient, ou formaient des bancs d'une ouate éblouissante, si doux à l'œil, qu'on croyait ressentir leur mollesse et leur élasticité.

La scène sur la terre (complément du nom « scène ») n'en était pas moins ravissante : le jour bleuâtre et velouté de la lune descendait, et poussait des gerbes de lumière. La rivière qui coulait se perdait, reparaisait brillante des constellations de la nuit, qu'elle répétait.

*La clarté de la lune dormait ; des bouleaux agités par les brises et dispersés formaient des îles d'ombres flottantes. Tout aurait été silence et repos sans la chute de quelques feuilles, le passage d'un vent subit, le gémissement de la hulotte (complément introduit par « sans » obligatoire, sinon on ne comprend pas le conditionnel) : on entendait les sourds mugissements de la cataracte du Niagara, qui se prolongeaient et expiraient.**

Les phrases se succèdent sans lien. Le texte paraît sec malgré l'emploi des adjectifs et des compléments de nom. Il manque des éléments pour structurer le texte et suivre le regard de l'observateur.

Les circonstanciels peuvent donner de la chair au texte ; c'est pourquoi il faut encourager leur utilisation en production d'écrits.

11. Les compléments de verbe dont le COD

Les références officielles

Dans la nouvelle terminologie grammaticale du mois d'août 1997, le MEN précise que les compléments de verbes seront appelés « compléments essentiels », tandis que pour les compléments de phrase est maintenue la terminologie traditionnelle de « compléments circonstanciels ».

Mais la définition des compléments essentiels change. Ne sont considérés comme compléments circonstanciels que les compléments de phrase, à l'exclusion de ce qui est désormais appelé « *compléments essentiels exprimant le lieu, le prix, le poids, la mesure* ».

Pourquoi ce changement ? Afin que les enseignants puissent rendre compte comme essentiellement rattachées au verbe certaines constructions syntaxiques sans référer au sens.

Font, en effet, partie du groupe verbal :

– l'attribut : *Pierre est malade, médecin* ;

– les COD : *Pierre voit sa femme* ;

– le COI (CO2 ou non) : *Pierre s'aperçoit de son erreur* ;

– le Ct interne : *Cette maison sent le moisi. Pierre court le cent mètres* ;

– le Ct essentiel de lieu de certains verbes (essentiellement les verbes de mouvement) : *Pierre se rend à Paris*.

L'étude du COD à l'école

La définition généralement donnée du COD avant 1970 était : « *Le COD est le second terme d'une relation exprimée par le verbe et passant par celui-ci. Le premier terme (le sujet) est la "source" de la relation, le second terme en est le but.* »

Comme la relation exprimée par le verbe, dans la plupart des cas, est une « action », on se contente communément de définir le complément d'objet comme « *le mot qui désigne l'être ou la chose subissant une action faite par l'être qui désigne le sujet*¹ ».

C'est la définition que l'on retrouve à quelques mots près dans la *Grammaire* de Fouillade, malgré presque quarante ans d'écart : « *Il désigne l'objet de l'action, ce sur quoi elle porte.*² »

Un point d'histoire de la grammaire

Cette définition sémantique (« qui désigne l'objet de l'action ») est un héritage des philosophes du XVIII^e siècle, qui ont remplacé par « complément d'objet » l'ancien mot « régime » qui s'expliquait, en ancien français, par l'opposition casuelle : cas sujet / cas régime.

Beauzée, dans sa *Grammaire générale* (1767), parle de complément objectif « *qui exprime l'objet et qui est le terme du rapport énoncé par le mot complété* ». À la suite, Condillac, en 1775, introduira le terme de « complément d'objet ».

De plus, il fallait distinguer les compléments d'objet des compléments circonstanciels :

– parce que la syntaxe était en train de naître, c'est-à-dire que les relations grammaticales devaient être envisagées par rapport à la phrase, et non par rapport aux seuls mots ;

– parce qu'il fallait faire respecter les accords orthographiques, dont celui, très particulier, du participe passé se construisant avec *avoir*.

Pour aider les enfants à trouver le COD, on proposait de poser la question « qui ? » ou « quoi ? » après le verbe.

Malheureusement, cette question peut également fonctionner pour l'attribut :

Pierre est qui ? Médecin.

Pierre est quoi ? Malade.

De plus, cette définition par le sens ne convient pas toujours parce que le COD n'exprime pas toujours l'objet sur lequel s'exerce le procès.

C'est acceptable dans : *Pierre mange un bonbon.*

Mais dans :

– *Pierre construit sa maison*, le COD exprime le résultat ;

1. H. Bonnard, *Grammaire française des lycées et collèges*, SUDEL, 1950.

2. Fouillade, *Grammaire*, CM1-CM2, Bordas, 1987, p. 44.

- *Pierre gravit la pente*, le COD exprime le lieu du procès ;
- *Pierre crie sa douleur*, le COD exprime la cause du procès.

Puis vint la *grammaire fonctionnelle* qui tâcha de se démarquer du sens.

Pour la *grammaire fonctionnelle*, l'objet désigne une *fonction* ; il est appelé par un certain type de verbes que l'on peut définir sans faire appel au sens. Un COD est le complément du *verbe transitif*.

C'est ce que nous trouvons dans *La Semaine de français* : « *Le sens d'un verbe peut être précisé par un groupe nominal complément d'objet. Ce complément peut être rattaché directement au verbe : COD. Il répond à la question "qui ?" ou "quoi ?" posée après le verbe. Il suit le plus souvent le verbe qu'il complète. Il est essentiel et on ne peut le supprimer sans modifier le sens de la phrase. Il devient le sujet du verbe mis à la voix passive.*¹ »

Dans la *grammaire fonctionnelle*, il existe trois types de verbes.

- Les intransitifs : sans objet, ils ne s'emploient qu'avec un sujet.

Le chien aboie.

- Les transitifs directs (à un objet, direct) : ils s'emploient avec deux GN, l'un sujet, l'autre objet.

Pierre regarde le paysage.

Ces verbes sont susceptibles d'une transformation passive.

Dans cette catégorie, on a remarqué que certains verbes pouvaient se combiner avec deux GN :

Pierre donne un manteau à sa femme.

Construction qui a amené la distinction entre le COI des verbes transitifs indirects, et le CO second pour les verbes qui se construisent transitivement avec deux compléments dont l'un est indirect. Dans la nouvelle nomenclature, il n'est plus nécessaire de faire cette distinction.

- Les transitifs indirects (à un objet indirect) : ils s'emploient avec un GN introduit par une préposition ; ils ne peuvent se construire passivement.

Ce paysage plaît aux touristes.

Mais certains verbes transitifs peuvent être employés intransitivement :

Pierre mange. / Pierre mange une pomme.

À l'inverse, certains verbes intransitifs peuvent être employés transitivement :

Il vit sa vie ; l'arbre pousse / Pierre pousse la porte.

Certains verbes comme *avoir* et *être* sont employés souvent comme auxiliaires et on ne peut les analyser comme les autres verbes.

1. H. Adam, A Kaizer, *La Semaine de français*, Nathan, 1988, p. 154.

D'autres sont semi-auxiliaires comme les verbes modaux : *pouvoir, savoir, devoir, laisser*, etc., qui se construisent souvent avec un verbe infinitif qui est le noyau sémantique, tandis que le semi-auxiliaire n'exprime qu'une modalité de savoir ou de pouvoir :

Pierre peut arriver d'une minute à l'autre.

où « arriver » n'est pas le COD de « pouvoir ».

Il existe enfin une catégorie de verbes qui se sont désémantisés : ceux qui fonctionnent avec un nom. Celui-ci donne le contenu sémantique à la locution, tandis que le verbe permet les changements temporels et personnels : *avoir peur, passer l'éponge, être dans l'attente, faire un travail...* Là aussi, les noms ne peuvent pas être analysés comme compléments essentiels du verbe. Ils forment avec celui-ci un tout et peuvent souvent être glosés par un verbe seul : *oublier, attendre, travailler.*

La transformation passive

Quand on fait la leçon sur la forme passive, on enseigne que le COD devient le sujet du verbe que l'on conjugue à la voix passive en utilisant l'auxiliaire *être*, tandis que le sujet devient complément du passif (nouvelle terminologie). La transformation passive est donc un moyen de trouver le COD.

Mais la construction passive n'est pas toujours possible avec tous les verbes transitifs.

- Par exemple, elle n'est possible avec le verbe *regarder* que si le sujet du verbe est un animé :

Pierre regarde cette femme. → *Cette femme est regardée par Pierre.*

Cette affaire ne regarde pas Pierre. → *

- Elle est impossible avec les verbes *avoir* (*Pierre a un vélo*), *respirer* dans : *Il respire la santé*, *posséder* (*Pierre possède une belle voiture*), *vouloir* (*Pierre veut une belle voiture*), *valoir* (*Cette voiture vaut une fortune*).

- Les verbes *peser, mesurer* et *coûter* n'acceptent la transformation passive que si le complément n'est pas interne (un complément interne possède un sème identique au verbe ; ce sont les anciens compléments de poids, de mesure, de prix, etc.).

Pierre pèse la viande. → *La viande est pesée par Pierre.*

Mais *Pierre pèse 70 kg.* → *

- La transformation passive est impossible avec le complément qui forme une locution avec le verbe :

*Pierre passe l'éponge sur cette erreur = oublie. (Passer l'éponge est une locution verbale, il ne faut dissocier aucun mot et surtout ne pas analyser « l'éponge » comme le COD du verbe.) → **

- La transformation passive est impossible avec les verbes pronominaux :

Il se vante, Il se lève, à l'exception de se moquer : être moqué.

- Parfois, la transformation passive est possible avec les verbes à double objet :

Pierre téléphone la nouvelle à sa femme. → La nouvelle est téléphonée...

- À l'inverse, les verbes *obéir* et *pardonner*, transitifs indirects, acceptent la transformation passive :

Les enfants obéissent à leurs parents. → Les parents sont obéis par leurs enfants.

Les parents pardonnent à leurs enfants. → Les enfants sont pardonnés par les parents.

Ici, il s'agit d'une survivance car ces verbes étaient autrefois de construction directe.

En dehors des impossibilités ou des contradictions que nous venons de signaler, l'usage de la transformation passive est un bon critère pour trouver le COD. Il n'est d'ailleurs pas besoin de faire une leçon sur le passif pour faire faire à l'oral ce type de transformation. En revanche, quand on voudra travailler sur la forme passive, il ne faudra pas oublier l'essentiel : trouver le motif énonciatif d'utiliser cette tournure de phrase (la progression thématique, la mise en relief, le silence sur le complément de passif). On est alors du côté de la grammaire de texte (voir partie 2, chapitre 7).

L'apport de l'analyse distributionnelle et de la Grammaire générative et transformationnelle (GGT)

Les procédures de l'analyse distributionnelle permettent de rassembler dans une même classe des éléments définis par un même environnement.

Cette classification repose sur deux principes opératoires fondamentaux : la *commutation* et la *combinaison*. Tous les éléments qui peuvent occuper la même place dans une structure donnée entrent dans le même ensemble. Ils peuvent *commuter* sur un axe vertical (axe des

choix : axe paradigmatique). C'est ce principe qui est à l'œuvre dans le tri de mots.

(Voir le chapitre 9.)

<i>Pierre</i>	<i>pleure.</i>
<i>L'enfant</i>	<i>pleure.</i>
<i>Cette poupée</i>	<i>pleure.</i>

Ces éléments peuvent se combiner avec d'autres éléments sur un axe horizontal pour former des phrases.

Cette poupée pleure comme un enfant.

La GGT a introduit la notion de *structure profonde*. Toutes les réalisations de la langue courante supposent une structure abstraite de la phrase. Cette structure est :

$P = SN + SV + \text{mod.}$

Le passage de cette structure profonde à une structure de surface se fait par des transformations syntaxiques. Ces opérations sont en nombre limité.

– La substitution : *Pierre détache le chien* → *Pierre le détache*. On substitue au GN « le chien » un pronom « le ».

– Le déplacement : *Ce matin, Pierre a détaché le chien* → *Pierre a détaché le chien, ce matin*.

– L'addition : *Pierre détache le chien pour le faire courir*.

– L'effacement : *Le chien a été détaché*.

Ce type d'analyse fait passer au second plan l'analyse morphologique (l'orthographe), qui était jusqu'alors le but essentiel de l'école. Il ne s'agit pas que les élèves deviennent des linguistes en herbe, mais de leur donner des manipulations simples pour voir leurs effets sur la syntaxe et sur le sens.

La phrase est alors analysée comme un ensemble comportant deux constituants obligatoires et irréductibles :

– le groupe nominal qui précède le groupe verbal et qui est le sujet du verbe ;

– le groupe verbal qui entretient un rapport formel avec le groupe sujet (accord).

L'analyse du groupe verbal

Le groupe verbal comprend obligatoirement le verbe. On distingue plusieurs sous-classes syntaxiques de verbes.

– Les verbes qui, à eux seuls, constituent le GV : *L'enfant dort* (ancien verbe intransitif).

- Les verbes qui sont suivis d'un GN : *Pierre voit sa sœur* (ancien verbe transitif direct) ; *Pierre pèse 70 kg.*
- Les verbes qui sont suivis d'un GN prépositionnel : *Pierre pense à sa sœur* (ancien verbe transitif indirect) ; *Pierre se rend à Paris.*
- Les verbes qui sont suivis d'un GN + GNP : *Pierre offre des fleurs à sa sœur* (ancien verbe transitif direct avec un CO2).
- Les verbes attributifs : *Pierre est furieux.*

Toutes ces suites du verbe sont des constituants du GV. Elles ne peuvent être ni supprimées ni déplacées en tête de phrase. On analyse les constituants du GV comme essentiels selon diverses manipulations que voici.

Les tests : la suppression et le déplacement

Pierre regarde sa sœur de la fenêtre de sa chambre.

La phrase peut comporter des constituants facultatifs qui sont supprimables : « de la fenêtre de sa chambre ».

Ces compléments (dits circonstanciels) peuvent être supprimés et déplacés :

Pierre regarde sa sœur.

De la fenêtre de sa chambre, Pierre regarde sa sœur.

« sa sœur » est le constituant obligatoire du GV. Il ne peut être ni supprimé ni déplacé.

Il en va de même des attributs :

*Pierre est malade. *Pierre est. * Malade, Pierre est.*

Il en va de même pour les compléments essentiels autres :

*Pierre va à Paris. *Pierre va. * À Paris, Pierre va.*

*Pierre se rend à Versailles. * Pierre se rend. (Si le verbe pronominal est conservé sans complément, il n'a pas le sens de déplacement, mais le sens de se livrer.) * À Versailles, Pierre se rend.*

Ce sont ces manipulations que nous trouvons dans *La Nouvelle Grammaire pratique CM2*¹.

Pour obtenir le déplacement des compléments essentiels, dans le cas d'une progression thématique, par exemple, on a recours à l'encadrement par « c'est... que » pour le COD :

C'est sa sœur que Pierre regarde.

C'est à Paris que Pierre va.

Attention : l'encadrement par « c'est... que » n'est pas un moyen pour

1. J. Galibert, *La Nouvelle Grammaire pratique*, CM2, Delagrave, 1990.

trouver le complément essentiel car *on peut extraire n'importe quel complément, essentiel ou circonstanciel* :

C'est en montagne que j'ai vu des ours.

On peut recourir également à une extraction. Dans ce cas, le complément ou l'attribut est repris par un pronom :

Sa sœur, Pierre la regarde.

Malade, Pierre l'est.

À Paris, Pierre y va.

Ces déplacements sont dus à la thématization du complément, donc à des choix énonciatifs. Ils sont très fréquents à l'oral, mais également à l'écrit. Il ne s'agit en aucun cas de tournure populaire ou non normée. Sont donc apparus les termes de *complément essentiel / complément non essentiel*, reprenant l'opposition complément de verbe / complément de phrase de la GGT. Pour éviter la dérive des enseignants qui continuent à ne travailler que sur le COD, le MEN a trouvé cette autre terminologie pour inclure des compléments de verbes qui ne sont pas d'objet.

Comment trouver à coup sûr les compléments essentiels ?

Il convient d'abord de travailler sur les compléments de phrase (non essentiels / circonstanciels, et en particulier le lieu et le temps, qui sont les plus simples). (Voir le chapitre précédent.)

Attention : dans les compléments dits autrefois de lieu comme de temps, on trouve des compléments essentiels :

Je vais à l'école.

Le cours a duré cinq minutes.

Ces compléments ne sont pas mobiles. Si on les supprime, la première phrase est agrammaticale, la seconde change de sens.

Les tests ne fonctionnent pas à coup sûr :

Le lion est couché - par terre : non déplaçable mais supprimable.

Il a posé sa tête (a) sur ses grosses pattes (b) : (a) non déplaçable, non supprimable ; (b) déplaçable, non supprimable.

Généralement, le complément essentiel n'est pas supprimable, sauf conditions particulières :

1. *Je mange une pomme.*

2. *Je chante une rengaine.*

3. *Le calcium fortifie les enfants.*

4. *Ce discours fortifie sa politique.*
5. *Marie lave le linge.*
6. *Marie lave la voiture.*
7. *Le riz nourrit les enfants.*
8. *Ces arguments nourrissent la polémique.*
9. *Pierre est malade.*
10. *Pierre pèse 70 kg.*
11. *Pierre va à l'école.*

Dans ces phrases, lesquels sont compléments essentiels, lesquels sont circonstanciels ? On fait jouer les manipulations.

Le complément essentiel n'est pas supprimable

Les compléments peuvent être supprimés, sauf dans 4, 6 (sinon « laver » seul signifie « laver le linge », comme en 5), 8, 9, 10 et 11. Pourquoi sont-ils supprimables ou non ?

1 et 2 : le complément est prévisible ; le sens du verbe appelle un nom complément de même trait sémantique : la nourriture, le chant.

3 et 7 peuvent être supprimés ; ils représentent des personnes. Mais en 4 et en 8, ce sont des emplois métaphoriques, donc non supprimables.

En général, un complément essentiel n'est pas supprimable.

Si la suppression est possible dans les compléments essentiels, c'est que le complément peut être reconstruit. Il faut que le complément essentiel puisse être prévisible pour pouvoir être supprimé. C'est un trait caractéristique de la communication directe comme dans : « Ne pas exposer à la chaleur », où la situation permet de comprendre l'objet impliqué.

Le complément essentiel n'est pas déplaçable en tête de phrase

1. * *Une pomme, je mange.*
2. * *Une rengaine, je chante.*
3. * *Les enfants, le calcium fortifie.*
4. * *Sa politique, ce discours fortifie.*
5. * *Le linge, Marie lave.*
6. * *La voiture, Marie lave.*
7. * *Les enfants, le riz nourrit.*
8. * *La polémique, ces arguments nourrissent.*
9. * *Malade, Pierre est.*
10. * *70 kg, Pierre pèse.*
11. * *À l'école, Pierre va.*

Ce test est le plus efficace. Il se présente néanmoins une difficulté quand il y a deux compléments dont l'un indique le lieu, comme dans l'exemple : *Sur ses grosses pattes, le lion a posé sa tête.*

Parmi tous ces compléments essentiels, comment reconnaître le COD ?

Le premier indice est celui de la place. Quand le complément essentiel est un nom, il est placé à droite du verbe ; mais quand c'est un pronom, il se place devant (à gauche) le verbe et derrière le sujet.

Pierre mange une pomme. Pierre la mange.

Une fois que les compléments essentiels ont été distingués des compléments circonstanciels par les tests de l'effacement et du déplacement, on peut essayer de trouver par d'autres manipulations lesquels sont COD.

✓ *La manipulation de la pronominalisation* permet d'exclure les compléments appelés autrefois « internes »

Tous les constituants du GV sont pronominalisables, y compris l'attribut :

1. *Je mange une pomme. Je la mange.*
3. *Le calcium fortifie les enfants. Le calcium les fortifie.*
5. *Marie lave le linge. Marie le lave.*
6. *Marie lave la voiture. Marie la lave.*
7. *Le riz nourrit les enfants. Le riz les nourrit.*
9. *Pierre est malade. Pierre l'est.*
11. *Pierre va à l'école. Pierre y va.*

Sauf les compléments internes :

2. *Je chante une rengaine. * Je la chante.*
10. *Pierre pèse 70 kg. * Pierre les pèse.*

Et les emplois métaphoriques :

4. *Ce discours fortifie sa politique. **
8. *Ces arguments nourrissent la polémique. **

La pronominalisation peut se faire par les pronoms personnels compléments, mais aussi par le pronom *y* pour le sémantisme de lieu, *en* quand le déterminant du nom est un article indéfini ou un article quantifiant :

Je vois trois / des pommes. J'en vois trois. J'en vois.

Le complément sous la forme d'un infinitif est pronominalisable par *ça* :

J'aime marcher. → J'aime ça.

La pronominalisation est un bon test, mais les élèves la manipulent avec difficulté parce qu'ils maîtrisent mal les pronoms compléments, en particulier : *y, en, ça*. Il sera donc nécessaire de multiplier les exercices oraux de pronominalisation, en veillant à ce que l'antécédent soit bien clair pour qu'elle leur devienne familière. Ce type de pronom, très courant à l'oral, semble malheureusement banni des exercices scolaires.

- ✓ *La commutation avec un adjectif* est impossible pour un complément essentiel, sauf si c'est un attribut du sujet
9. *Pierre est malade, médecin, rouge de colère...*

On isole ainsi l'attribut du sujet.

- ✓ Le complément d'objet direct est, comme son nom l'indique, un GN *sans préposition*, ce qui permet d'éliminer toutes les constructions indirectes : COI, CO2, Ct essentiel de lieu...

Ces terminologies sont malheureusement réapparues dans les programmes 2008.

- ✓ Enfin, on fait faire une *transformation passive*, moyennant les restrictions signalées plus haut pour certains verbes

Attention : en français, il paraît peu naturel qu'un inanimé soit sujet.

On préfère : *Pierre mange une pomme*, plutôt que *La pomme est mangée par Pierre*. Il en va de même pour les pronoms de 1^{re} et de 2^e personne, que l'on met plus difficilement en complément de passif. Il faut de fortes raisons énonciatives, thématiques, pour que cet ordre apparaisse. La transformation passive est donc à manipuler avec précaution.

Propositions de mise en œuvre

Les constituants du groupe verbal ne posent pas de difficulté en soi. On les utilise à l'écrit et à l'oral sans réfléchir.

L'accent sur la reconnaissance du COD n'a d'autres fins que l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir* quand le COD est antéposé. Les cas de rencontre avec cet accord sont rares et souvent peu perceptibles à l'oral. Les enfants n'y sont donc pas sensibilisés.

De plus, cet accord, survivance du français médiéval¹, est dit « en cours d'acquisition », c'est-à-dire qu'on souhaite que les enfants fassent l'accord du verbe avec le sujet dans le cas d'une auxiliation par *être*, et ne le fassent pas quand l'auxiliaire est *avoir*.

L'enseignant ne trouvera donc pas de situation véritablement problème, où la réflexion sur la grammaire soit nécessaire pour trouver le COD dont la reconnaissance n'est obligatoire que pour résoudre une difficulté orthographique périphérique. Les séances n'auront d'autre but que de réfléchir sur le fonctionnement des mots à l'intérieur du groupe verbal. L'objectif de l'enseignant sera, au CM1, de faire faire la différence entre compléments essentiels et compléments circonstanciels. Au CM2, on pourra travailler sur les constituants du groupe verbal.

COMPLÉMENTS ESSENTIELS ET COMPLÉMENTS CIRCONSTANCIELS AU CM1

■ Ancrage

Le corpus devra jouer sur des compléments qui, sémantiquement, sont de lieu ou de temps, mais ne sont pas circonstanciels. On mélangera toutes sortes de circonstanciels, différents tant sur le plan sémantique que par leur forme syntaxique. Ce travail ne peut se faire que lorsque les élèves sont capables de repérer les compléments circonstanciels.

1. *Pierre mange une pomme tous les matins.*
2. *Pierre ne va pas à l'école le samedi.*
3. *Le chameau se déplace avec une grande lenteur.*
4. *La récréation n'a duré que dix minutes aujourd'hui.*
5. *Les étoiles brillent dans le ciel.*
6. *Au cinéma, Patrick préfère les westerns.*
7. *Le matin, après sa toilette, Patrick sent la lavande.*
8. *Marie tourne les pages avec son doigt.*
9. *Dès qu'il rentre de l'école, Patrick se met sur sa console de jeu.*
10. *Marie prépare le cadeau soigneusement.*

.../...

1. En français médiéval, le verbe *avoir* possédait un sens plein et ne fonctionnait pas encore comme un auxiliaire. Notre actuel participe passé était employé comme un adjectif du COD, d'où l'accord. On disait et on écrivait : * *La pomme mangée j'ai*. Avec le temps, l'adjectif est devenu participe, c'est-à-dire pleinement verbe ; il s'est rapproché du verbe *avoir*, qui est devenu auxiliaire. Mais nous avons maintenu l'accord à l'écrit. À l'oral, peu de personnes le font.

.../...

■ Problème

Dans une phrase, comment fonctionnent les groupes qui ne sont pas sujets ?

Demander aux enfants ce qu'il faut faire pour répondre à cette question, ce qu'il faut comprendre par « fonctionnement » (groupes obligatoires ou non, quelles manipulations...).

■ Hypothèses

Tous ces groupes ne fonctionnent pas pareils.

■ Actions

• Isoler le sujet dans chaque phrase.

1. *Pierre / mange une pomme tous les matins.*
2. *Pierre / ne va pas à l'école le samedi.*
3. *Le chameau / se déplace avec une grande lenteur.*
4. *La récréation / n'a duré que dix minutes aujourd'hui.*
5. *Les étoiles / brillent dans le ciel.*
6. *Au cinéma, / Patrick / préfère les westerns.*
7. *Le matin, après sa toilette, / Patrick / sent la lavande.*
8. *Marie / tourne les pages du livre avec son doigt.*
9. *Dès qu'il rentre de l'école, / Patrick / se met sur sa console de jeu.*
10. *Marie / prépare le cadeau soigneusement.*

• Essayer des manipulations sur les groupes qui restent

Les manipulations connues sont : la suppression, le déplacement et la pronominalisation.

1. *Pierre mange une pomme tous les matins.*

« une pomme » : supprimable, non déplaçable, pronominalisable.

« tous les matins » : supprimable, déplaçable, non pronominalisable.

C'est un circonstanciel.

2. *Pierre ne va pas à l'école le samedi.*

« à l'école » : non supprimable, non déplaçable, pronominalisable.

« le samedi » : supprimable, déplaçable, non pronominalisable.

C'est un circonstanciel.

3. *Le chameau se déplace avec une grande lenteur.*

« avec une grande lenteur » : supprimable, déplaçable, non pronominalisable. C'est un circonstanciel.

4. *La récréation a duré dix minutes aujourd'hui.*

« dix minutes » : non supprimable sinon changement du sens du verbe, non déplaçable, non pronominalisable.

« aujourd'hui » : supprimable, déplaçable, non pronominalisable parce que c'est un adverbe.

C'est un circonstanciel.

.../...

5. *Les étoiles brillent dans le ciel.*

« dans le ciel » : supprimable, déplaçable, mais pronominalisable en *y*, comme souvent pour le lieu.

C'est un circonstanciel.

6. *Au cinéma, Patrick préfère les westerns.*

« Au cinéma » : supprimable, déplaçable, non pronominalisable.

C'est un circonstanciel.

« les westerns » : non supprimable, non déplaçable, pronominalisable.

7. *Le matin, après sa toilette, Patrick sent la lavande.*

« Le matin, après sa toilette » : supprimables, déplaçables, non pronominalisables. Ce sont des circonstanciels.

« la lavande » : non supprimable sinon ambiguïté de sens, non déplaçable mais non pronominalisable.

8. *Marie tourne les pages du livre avec son doigt.*

« les pages du livre » : non supprimable, non déplaçable, pronominalisable.

« avec son doigt » : supprimable, déplaçable, non pronominalisable. C'est un circonstanciel.

9. *Dès qu'il rentre de l'école, Patrick se met sur sa console de jeu.*

« Dès qu'il rentre de l'école » : supprimable, déplaçable, non pronominalisable. C'est un circonstanciel.

« sur sa console de jeu » : non supprimable, non déplaçable, pronominalisable.

10. *Marie prépare le cadeau soigneusement.*

« le cadeau » : non supprimable, non déplaçable, pronominalisable.

« soigneusement » : supprimable, déplaçable, non pronominalisable. C'est un circonstanciel sous la forme d'un adverbe.

Étant donné que ce corpus est assez grand, l'enseignant aura intérêt à traiter collectivement les deux premiers exemples, puis à faire réfléchir individuellement sur les autres exemples avec un tableau à double entrée portant sur les tests à valider avec une croix ou non.

Il peut également étaler ce travail sur plusieurs séances. Ainsi, les élèves auront le temps de réfléchir à tous les exemples, sans perdre de temps dans la transcription écrite des manipulations.

■ Validation

Tableau récapitulatif avec synthèse du travail de tous.

	Suppression	Déplacement	Remplaçable par un pronom	
Une pomme	✓	—	✓	
Tous les matins	✓	✓	—	circonstanciel
L'école	—	—	✓	
Le samedi	✓	✓	—	circonstanciel

.../...

.../...

	Suppression	Déplacement	Remplaçable par un pronom	
Avec une grande lenteur	✓	✓	—	circonstanciel
Dix minutes	—	—	—	
Aujourd'hui	✓	✓	—	circonstanciel
Dans le ciel	✓	✓	✓	circonstanciel
Au cinéma	✓	✓	—	circonstanciel
Les westerns	—	—	✓	
Le matin	✓	✓	—	circonstanciel
Après sa toilette	✓	✓	—	circonstanciel
La lavande	—	—	—	
Les pages	—	—	✓	
Avec son doigt	✓	✓	—	circonstanciel
Dès qu'il rentre de l'école	✓	✓	—	circonstanciel
Sur sa console de jeu	—	—	✓	
Le cadeau	—	—	✓	
soigneusement	✓	✓	—	circonstanciel

• Les groupes supprimables et déplaçables : *tous les matins, le samedi, avec une grande lenteur, aujourd'hui, dans le ciel, au cinéma, le matin, après sa toilette, avec son doigt, dès qu'il rentre de l'école et soigneusement*, sont appelés compléments circonstanciels (on pourra ajouter par la suite le lieu, le temps, la manière avec les questions correspondantes : « où ? », « quand ? », « comment ? »).

- Un groupe est supprimable mais non déplaçable : *une pomme*.
- Deux groupes ne sont pas pronominalisables, sans être circonstanciels : *la lavande, dix minutes*.
- Tous les autres sont non supprimables, non déplaçables, mais pronominalisables : ce sont des compléments essentiels du verbe.

■ Synthèse

- Certains groupes de mots sont déplaçables et supprimables : on les appelle compléments circonstanciels. Ils donnent des informations sur les circonstances des événements : le lieu, la date, la manière.
- D'autres groupes ne sont pas déplaçables ou supprimables : on les appelle compléments essentiels du verbe. Ils donnent des renseignements sur l'événement indiqué par le verbe.

.../...

.../...

■ Décontextualisation

Rechercher en lecture toutes les façons de donner des informations sur les circonstances des événements. Les afficher et les copier dans son cahier de grammaire.

Réutiliser ces différents moyens pour enrichir son expression écrite.

LES DIFFÉRENTS CONSTITUANTS DU GROUPE VERBAL AU CM2

■ Ancrage

Le corpus doit comprendre des attributs, des compléments d'objet direct et indirect, des compléments directs de toute nature.

1. *Patrick est malade.*
2. *Patrick préfère le cinéma.*
3. *Au cinéma, Patrick préfère les westerns.*
4. *Patrick m'attendra.*
5. *Le matin, après sa toilette, Patrick sent la lavande.*
6. *Patrick va à Marseille.*
7. *Patrick offre un bonbon à son frère.*
8. *Nous travaillons en classe.*
9. *Patrick sortira médecin après de longues études.*
10. *Le sculpteur travaille un morceau d'érable.*
11. *Patrick pense à ses vacances.*
12. *Le goal lance la balle à Patrick.*
13. *Patrick la passe rapidement en retrait à son ailier gauche.*
14. *Le cavalier noir tomba de sa monture et resta immobile, face contre terre.*

■ Problème

Comment fonctionnent les constituants du GV ? Ont-ils tous les mêmes propriétés ?

■ Hypothèses des élèves

Les enfants auront déjà des idées et proposeront des classes grammaticales, dont certaines seront peut-être fausses. Les noter sur une grande feuille-mémoire pour confronter ces propositions aux résultats trouvés après confrontation.

.../...

.../...

■ Actions

• Isoler les groupes essentiels

On rappelle les moyens de reconnaissance du groupe sujet (par l'accord, par l'encadrement « c'est... qui ») et du groupe circonstanciel (par le déplacement et la suppression).

On applique ces moyens sur le corpus pour isoler les constituants du groupe verbal des autres groupes : sujet et circonstanciels.

1. *Patrick est **malade**.*
2. *Patrick préfère **le cinéma**.*
3. *Au cinéma, Patrick préfère **les westerns**.*
4. *Patrick **m'attendra**. (supprimable ?)*
5. *Le matin, après sa toilette, Patrick sent **la lavande**.*
6. *Patrick va **à Marseille**.*
7. *Patrick offre **un bonbon** (a) **à son frère** (b).*
8. *Nous travaillons en classe.*
9. *Patrick sortira **médecin** après de longues études.*
10. *Le sculpteur travaille **un morceau d'ébène**.*
11. *Patrick pense **à ses vacances**.*
12. *Le goal lance **la balle** (a) **à Patrick** (b).*
13. *Patrick **la** (a) passe rapidement en retrait **à son ailier gauche** (b).*
14. *Le cavalier noir tomba **de sa monture** (a) et resta **immobile** (b), face contre terre.*

■ Validation

Tous les groupes isolés sont des constituants du GV. (On est obligé de parler de « constituants » afin de ne pas employer le terme de « complément » pour les attributs.) Certains sont formés d'un simple nom et de son déterminant, d'autres sont introduits par une préposition, un groupe contient un GN avec un adjectif qualificatif, d'autres un pronom, d'autres des adjectifs qualificatifs seuls.

Mais ils n'ont pas tous les mêmes propriétés.

- Quels sont les groupes pronominalisables ?

Tous, sauf les phrases 5 et 9.

- Certains sont introduits par un « petit mot » appelé préposition.

On dit qu'ils sont compléments indirects : 6, 7b, 11, 12b, 13b et 14a.

- Test de la suppression sur les indirects.

On remarque que ces compléments indirects sont supprimables si le groupe verbal contient déjà un autre complément essentiel construit directement (7b, 12b et 13b). Si le complément indirect est seul, il ne peut être supprimé (6), il est supprimable mais change légèrement le sens de la phrase (11 = c'est un penseur, un philosophe), il est totalement supprimable (14).

- Quels sont les groupes qui peuvent commuter avec un adjectif comme « noir » ?

.../...

.../...

Les groupes 1, 9 et 14b. Ces groupes sont dits « attributs du sujet ». On remarque que si le sujet est au féminin, l'adjectif « noir » devient également féminin, en prenant un « e » qu'on écrit, mais qu'on n'entend pas. Si l'attribut du sujet est un nom comme en 9, il n'y a pas d'accord.

• Restent les groupes 2, 3, 4, 7a, 10, 12a et 13a. On fera faire une nouvelle manipulation sans la nommer (la passivation).

Pierre lance la balle. → La balle est lancée.

On prend le complément essentiel et on le transforme en sujet. (On n'utilise pas obligatoirement le complément de passif.)

■ Synthèse

Les différents compléments essentiels

	Pronominalisables	Remplacement par un adjectif	Sujet d'une « phrase retournée »	Fonction spécifique
1	✓	✓	non	attribut du sujet
2	✓	non	✓	COD
3	✓	non	✓	COD
4	déjà pronom	non	✓ (changement de forme : je)	COD
5	non	non	non	Ct essentiel
6	✓	non	non	Ct essentiel
7a	✓ (<i>en offre un</i>)	non	✓	COD
7b	✓ (<i>lui</i>)	non	non	COI
9	non	✓	non	attribut du sujet
10	✓	non	✓	COD
11	✓	non	non	COI
12a	✓	non	✓	COD
12b	✓	non	non	COI
13a	déjà pronom	non	✓ (<i>elle</i>)	COI
13b	✓ (<i>lui</i>)	non	non	COD
14a	✓ (<i>en</i>)	non	non	COI
14b	✓	déjà adjectif	non	attribut du sujet

Un groupe verbal peut être constitué d'un verbe accompagné :

- d'un adjectif attribut ;
- d'un nom attribut (remplaçable par un adjectif) ;
- d'un GN direct ;
- d'un GN indirect ;
- d'un GN direct et d'un GN indirect.

.../...

.../...

Certains GN directs peuvent devenir sujets dans des phrases « retournées ». On les appelle compléments d'objet direct.

■ Décontextualisation

Rechercher les informations données par les constituants essentiels du GV dans des textes descriptifs.

Rechercher dans des textes des COD ; transformer les phrases pour qu'ils deviennent sujets. Quel est l'effet produit ?

La petite fille rencontra une sorcière. Elle lui demanda d'exaucer trois de ses souhaits. Elle voulait être la plus belle.

1. *La sorcière la transforma en Miss Monde.*
2. *Elle fut transformée en Miss Monde.*

On constate qu'il y a de trop nombreuses répétitions en « elle ». La phrase 1, qui contient « La sorcière » comme sujet, rompt la monotonie, mais entraîne une rupture thématique. On passe du thème « la petite fille » à « la sorcière ». Il vaut mieux garder la phrase 2 et remplacer le pronom par un nom propre et par une autre désignation comme « Mélanie » ou « la fillette ». Pour garder la continuité thématique, l'emploi du passif est obligatoire.

Un terrible accident a eu lieu hier soir.

1. *Il a tué 3 000 personnes.*
2. *3 000 personnes ont été tuées.*

Il est étrange d'avoir comme sujet un inanimé (1). On préfère généralement les sujets animés. De plus, il est plus important de commencer la phrase par le nombre de morts, car c'est l'information essentielle.

4

La conjugaison

La conjugaison a un objectif essentiellement orthographique : savoir écrire la terminaison des verbes. En effet, les élèves de langue française manient oralement les temps de l'indicatif, sauf le passé simple. Chaque verbe est appris séparément sous toutes ses formes, à tous les temps et à toutes les personnes. Cet apprentissage n'est guère économique. Ne peut-on faire autrement ?

SOMMAIRE

12. Une nouvelle discipline	▶ 189
13. Simplifions l'apprentissage	▶ 199
14. Les radicaux	▶ 204
15. Mises en œuvre en classe	▶ 213

12. Une nouvelle discipline

Pourquoi conjuguer ?

L'apprentissage de la conjugaison est relativement récent. Les frères Bescherelle ont écrit leur première grammaire vers 1838. C'est à cette époque que se multiplient les traités de conjugaison. Ces manuels se substituent aux traités de concordance des temps qui existaient jusqu'alors. En effet, l'école, se démocratisant, se préoccupe moins de l'emploi du subjonctif imparfait que d'enseigner comment on orthographe les verbes.

Le verbe présente pour les enfants, et pendant longtemps, des difficultés de reconnaissance et d'emploi. Dès la deuxième année d'école élémentaire, l'art de la conjugaison est enseigné comme une discipline à part entière. Loin de nous l'idée qu'il ne faille pas apprendre à conjuguer ! Mais on peut s'interroger sur les raisons de cet enseignement et sur sa mise en œuvre.

Autour du verbe se cristallisent essentiellement deux types de problèmes.

La reconnaissance comme classe de mots (on disait jadis « nature ») permet d'écrire la forme verbale selon des principes orthographiques plus ou moins complexes. L'emploi des verbes, en particulier au niveau des temps, exige de respecter des principes énonciatifs (dans quelle situation se produit un énoncé : qui parle ? À qui ? Où ? Quand ?).

Dans le chapitre sur la chronologie¹, nous avons montré comment aborder le verbe comme repère temporel ; dans le chapitre sur le sujet², nous avons expliqué comment travailler cette relation marquée morphologiquement sur le verbe. Nous allons ici proposer un autre regard sur la conjugaison. Il est essentiel de veiller à ce que les observations sur les verbes soient toujours contextualisées afin de rappeler que l'emploi d'un temps est conditionné par l'énonciation, que l'orthographe

1. Voir p. 92.

2. Voir p. 137.

du verbe dépend et du temps employé et du sujet. Les pronoms de conjugaison (surtout ceux de 3^e personne) employés hors contexte rendent invisible le lien entre le sujet et le verbe.

Les difficultés orthographiques que soulève le verbe sont excessivement nombreuses en raison de la diversité des formes, des irrégularités, de la très grande différence entre les formes orales et les formes écrites. L'apprentissage de la conjugaison tente d'apporter une aide à la résolution de ces difficultés.

La progression traditionnelle que l'on trouve dans les manuels de grammaire – et sur laquelle nous émettons des réserves – est claire : on définit rapidement le verbe, on structure l'axe du temps pour y superposer les temps de la conjugaison, on fait apprendre les différentes formes temporelles. Cet apprentissage doit permettre aux enfants de mieux reconnaître le verbe protéiforme. Cette simplicité cache des obstacles cognitifs (de compréhension) et linguistiques (par rapport au savoir théorique) que nous allons analyser.

Comment reconnaître un verbe ?

Traditionnellement, on définit le verbe par le « sens », en enseignant aux élèves qu'on le reconnaît parce qu'il indique une action. « *Le verbe est un mot qui dit ce qu'on fait.*¹ » Certains manuels proposent de partir de recettes de cuisine. Les mots qui indiquent ce qu'il faut faire sont des verbes. D'ailleurs, on pose des questions avec le verbe « faire », prototype des verbes d'action. *Que fait X ?* (Nathan, *L'Île aux mots*, CE1) ou bien on propose de mimer des saynètes.

Ce critère faisant référence au sens fonctionne mal pour un certain nombre de verbes comme *être*, *sembler*, *souffrir*, *penser*, *recevoir*, etc., qui ne sont pas tous « d'état » et pour lesquels le sujet ne sera pas agissant.

Le verbe n'est pas le seul à signifier des actions. On trouve certains noms comme *départ*, *cueillette*, *floraison*, etc., qui répondent également à ce critère. D'autres verbes signifient des modifications, des changements (*s'évanouir*, *pâlir*, *grandir*, etc.). On peut ajouter à ces entrées sémantiques les verbes de connaissance (*apprendre*, *savoir*, *comprendre*), les verbes d'existence (*être*, *dormir*), les verbes météorologiques (*pleuvoir*, *neiger*), les verbes d'opinion (*croire*, *estimer*, *penser*), de sentiment (*aimer*, *désirer*, *mépriser*)... Bref, l'entrée sémantique ne permet en aucun cas de trouver le verbe. C'est donc une définition fautive.

1. P. Dufayet, R. Van Cleeff, *Au pied de la lettre*, CE2, Hachette Éducation, 1992.

Mais nos recherches nous ont prouvé que c'est un « passage » obligé, une représentation enfantine qu'on ne peut qu'accepter à condition que ce soit transitoirement et que l'enseignement ne cristallise pas cette représentation comme unique.

Certaines grammaires font remarquer que le *verbe se caractérise par ses formes variées (la flexion)*. Le verbe comprend une *base*, appelée « radical », qui porte le sens lexical et qui peut se présenter sous plusieurs formes (*il écrit / ils écriv-ent*), et des morphèmes de *flexion*, appelés « terminaisons », qui indiquent les notions de personne (*parle / parlons*), de nombre (*parle / parlent*), de temps (*parlera / parlait*), d'aspect en cours (*il parle*), d'aspect terminé (*il a parlé*), de mode (*il parle / il parlât*) et de genre (*il écrit / la lettre qu'il a écrite*).

Or le verbe n'est pas le seul mot à connaître des formes diverses ! Par exemple, les pronoms dits personnels varient en personne et selon la fonction qu'ils assument dans la phrase. Ils possèdent une forme quand ils sont sujets (*je, tu, il, ils*), une deuxième forme lorsqu'ils sont compléments d'objet direct (*me, te, se, leur*), une troisième lorsqu'ils sont compléments introduits par une préposition (*moi, toi, lui, elle, soi, eux*). Le pronom personnel possède donc également plusieurs réalisations.

Seul le verbe varie dans sa forme pour indiquer le temps (mais aussi l'aspect, le mode). Il se distingue du nom parce qu'il se « conjugue ». La conjugaison est l'ensemble de formes que peut prendre un verbe selon : la personne et le nombre qu'il tient du sujet (cette variation affecte également la catégorie des pronoms), le temps, le mode¹ et l'aspect². Certains verbes varient également en voix. Cette dernière variation provient de la valeur sémantique du sujet selon qu'il est actant (voix active), patient (voix passive), agent et patient (voix pronominale). Mais le nom peut être aussi porteur de la notion de voix. Dans le GN *la victoire de Nelson*, *Nelson* est l'actant du nom *victoire*.

Pour reconnaître un verbe, il faut croiser plusieurs critères :

– celui de variation de temps : on peut opposer *je partirai* à *un départ futur*. Pour obtenir la même indication avec un GN, il faut ajouter un adjectif. C'est pourquoi, il est indispensable de travailler la chronolo-

1. Le mode permet de caractériser le degré d'appréciation du locuteur sur l'actualisation : l'énoncé est considéré comme vrai, nécessaire, possible, impossible... Certains verbes appelés semi-auxiliaires ou verbes modaux donnent des indications modales comme *devoir, paraître, pouvoir, savoir*, etc.

2. L'aspect est une catégorie grammaticale indiquant la durée, le déroulement, l'achèvement. Ex. : *Maintenant, je dîne* = *je suis en train de dîner* : présent, aspect inaccompli. Ce qui est différent de : *Maintenant, j'ai bien dîné* : présent, aspect accompli. Certaines périphrases jouent le même rôle : *être en train de, venir de, être sur le point de...*

gie car la variation verbale en temps donne des indications de chronologie (partie 2, chapitre 5) ;

– celui de noyau indispensable de la phrase canonique (canonique parce qu’il existe des énoncés sans verbe) qui permet d’établir des relations entre les mots qui font sens. On ne comprend pas la suite : *demain, les élèves, la grammaire* sans le verbe fédérateur : *aimeront* ;

– on y ajoutera un autre critère syntaxique, celui de la négation totale. Le verbe conjugué est le seul mot encadré par la négation : *Paul ne vient pas*. Seul un pronom complément peut s’insérer entre la négation et le verbe conjugué : *Paul ne le voit pas*. Quand le verbe est conjugué à un temps composé, seul l’auxiliaire est « conjugué », le participe joue le rôle d’un adjectif. C’est pourquoi seul l’auxiliaire est encadré par la négation. Si le verbe est à l’infinitif, les deux mots de la négation précède la forme verbale : *il lui a dit de ne pas venir*. L’infinitif est considéré comme l’« étiquette » du verbe qui permet de le trouver dans le dictionnaire et de le faire fonctionner comme un nom : en position de sujet : *Dormir est agréable*, attribut : *partir, c’est mourir un peu*, complément de verbe : *il pense venir*, complément circonstanciel : *je ferai des kilomètres pour vous voir*.

L’idée qu’il exprime est située à l’instant où la personne parle (*je pars*), à une époque antérieure à sa prise de parole (*je partais*), à une époque ultérieure (*je partirai*). Pour obtenir la même indication avec le nom *départ*, il faut ajouter des adjectifs, des adverbes ou des compléments : *un départ futur, proche, son départ date d’aujourd’hui, son départ est prévu pour lundi prochain...*

La seule définition acceptable du verbe est donc la définition par la forme qui fait sens, mais... elle n’est pas compréhensible ni même perceptible par un enfant de CE1.

PRATIQUE INTUITIVE

Pour faire concevoir la classe des verbes, il convient donc de procéder autrement que de passer par une définition erronée ou incompréhensible. On suivra le principe que tout acte définit une pensée en proposant, très régulièrement, des tris de mots et des exercices de commutation oraux et écrits. (Voir la partie 1, chapitre 2.)

Exemple de commutation :

Maman portera une belle robe.

Maman portait un beau chapeau.

Maman achètera une belle robe.

Maman achetait de beaux habits.

.../...

.../...

Mes parents achetaient de beaux habits.

Mes parents achèteront de beaux habits.

Faisons verbaliser le changement de sens et les changements orthographiques.

Si on veut que le tri permette l'ouverture de la classe des verbes, il est nécessaire que la phrase en comporte au moins deux et que ceux-ci soient au futur ou à l'imparfait (temps morphologiquement marqués) : *À l'automne, les feuilles se détachaient des arbres, tourbillonnaient dans les airs et tombaient par terre.*

Invariablement, les enfants invoquent les mêmes critères qu'on acceptera, bien entendu :

- mots longs / mots courts ;
- les personnes / les objets / les autres ;
- mots possédant telle ou telle lettre.

Au CE1 apparaît rarement, en dépit de l'apprentissage de la lecture, le critère phonologique.

Une fois ces trois classements apparus, demandons un nouveau classement. Les enfants se détachent alors du sens pour relever un mode de fonctionnement identique, qu'ils repèrent souvent par la terminaison, première marche vers l'abstraction. On pourra donner la terminologie une fois que chaque enfant sera capable du classement : nom / verbe.

On ne demandera aucune explicitation. À cet âge, les enfants sont incapables de justifier leur intuition grammaticale. On ne passera donc par aucune définition. En revanche, les listes de mots classés deviennent des référents collés dans un cahier. Ainsi le cahier de règles devient le cahier de référents. On fera régulièrement un exercice systématique sur ardoise ou sur brouillon pour consolider l'acquis.

Par exemple, demander à quelle « colonne » ou « liste » appartient le mot « boit » dans la phrase : *Un éléphant boit énormément.*

Les enfants utilisent leurs outils référentiels pour répondre.

On procédera de même pour la classe des noms.

Quand les enfants arrivent à trier ces deux classes sans erreur, on peut exiger un test de probation, une preuve que le mot est bien rangé.

Les enfants proposent le plus souvent le test de commutation : « C'est un verbe parce que je peux le remplacer par tel autre mot que je sais être un verbe. » Ils adoptent alors une démarche scientifique qui est de prouver ce qu'on affirme. En fin de cycle 3, les enfants parviennent à justifier l'appartenance à la classe des verbes en formulant un certain nombre de caractéristiques, comme le changement de forme qui indique un changement de temps et l'accord avec le sujet. La définition morphologique arrive en fin de parcours, mais elle a été élaborée par les enfants eux-mêmes et non imposée par l'enseignant. Ils construisent ce qu'ils apprennent.

Peu à peu, on donnera aux élèves des outils pour reconnaître le verbe. Il est essentiel qu'ils n'en restent pas à l'idée que c'est un mot qui « dit ce qu'on fait », donc à l'entrée sémantique, notoirement insuffisante

pour trouver un verbe. Mais il faut également faire évoluer leur pratique intuitive car ils peuvent s'arrêter à une analogie orthographique : un verbe se termine par « -ent » ou par « -ait », qui sont des analogies de surface non fonctionnelles.

C'est le reflet d'un début d'apprentissage. Les élèves observent que la variation morphologique est assez régulière. « -ai » est le morphème de l'imparfait pour quatre personnes, quel que soit le verbe ; « -(e)nt » est la marque morphologique de la 6^e personne, quel que soit le verbe et quel que soit le temps.

Pour autant, les élèves ne « conjuguent » pas le mot présentant une de ces finales à un autre temps pour vérifier que le mot relevé est bien un verbe. Ils relèvent des mots homographiques comme *parfait* ou *lente-ment*, type d'erreur qu'on retrouve jusqu'en Cinquième.

Le repère chronologique

Le verbe est le seul mot qui permet de trouver l'ordre chronologique des événements dans un texte. C'est un repère essentiel dans la compréhension, traité dans le chapitre 5. Après le soulignement des mots qui permettent la remise en ordre chronologique, on différenciera les mots invariables : certains adverbes indiquent une chronologie (*hier, demain, auparavant, ensuite...*), certains groupes nominaux (*dans trois jours*) et des mots variables que sont les verbes (la finale en « -ait » dans *Pierre chantait* permet immédiatement de savoir que l'événement a eu lieu avant la parole, contrairement à *Pierre chante* où l'on peut déduire que l'événement a lieu en même temps qu'on l'énonce).

Cette variation interne est donc capitale.

Un mot sous influence

Le verbe est un mot qui varie aussi en fonction du sujet. Les élèves peuvent être rapidement sensibilisés à cette variation quand on utilise surtout les verbes du 3^e groupe, pour lesquels la variation s'entend à l'oral. On n'aide pas les élèves en commençant par les verbes du 1^{er} groupe.

Un oiseau chante. / Des oiseaux chantent.

La variation s'entend uniquement sur le déterminant et sur la liaison. Le verbe ne porte aucune marque orale de variation. Le verbe est peu fréquent. C'est pourquoi il est si difficile d'obtenir la chaîne d'accords.

En revanche, si on prend en exemple les verbes les plus fréquents :

Être : Un élève est en retard. / Des élèves sont en retard.

Avoir : Pierre a un chat. / Mes parents ont un chat.

Faire : Le garçon fait son devoir. / Les garçons font leur devoir.

Les élèves entendent bien la différence à l'oral et n'oublient pas de l'indiquer. Il est donc préférable de commencer par les verbes où la variation s'entend.

Si on habitue les élèves à substituer le sujet par un pronom, il vaut mieux prendre le pronom sujet *nous* où la variation est audible.

L'encadrement par la négation

Le travail de manipulation de phrase permettra de donner l'encadrement par « ne... pas » comme moyen de reconnaissance. Le passage de la forme affirmative à la forme négative n'offre pas de difficultés. C'est même un exercice intéressant pour que les élèves apprennent à utiliser la forme complète avec l'adverbe « ne », très souvent omis à l'oral.

On ne s'offusquera pas de ce que la négation « ne... pas » n'encadre que l'auxiliaire des formes composées. L'auxiliaire porte seul les marques de temps et de personne, tandis que le participe passé se construit comme un adjectif. L'encadrement par la négation est le premier moyen de reconnaissance à mettre en place, auxquels s'ajouteront les deux autres (qui sont d'un maniement plus difficile).

PROPOSITION POUR ÉTAYER LA RECONNAISSANCE DU VERBE¹

On fera d'abord manipuler la classe des verbes par l'opération de remplacement. On partira d'une phrase contenant le verbe *être* pour éviter toute cristallisation de la représentation sur l'« action ».

■ Séance 1 : Remplacement

L'enseignante écrit au tableau : « **Le cheval est dans le pré** ».

Elle demande de commenter ce qui est écrit pour vérifier la compréhension. Puis, elle donne la consigne suivante : « *Vous allez maintenant écrire des phrases qui ont du sens en remplaçant le troisième mot de la phrase.* »

Après un temps de recherche individuelle, elle écrit leurs propositions en entourant le verbe comme :

Le cheval galope dans le pré.

Le cheval était dans le pré.

Le cheval sera dans le pré.

Le cheval malade dans le pré.

Le cheval malheureux dans le pré.

.../...

1. Ces séances ont été effectuées dans un CE1 classé en ZEP à Savigny-sur-Orge. Merci à H. Chouraki.

.../...

Contre toute attente, des élèves proposent des changements de temps. Les élèves observent et commentent les deux dernières phrases : « *Cela ne veut rien dire, il faut dire : 'Le cheval est malheureux dans le pré'.* » et alors cela ne répond pas à la consigne de l'exercice. Les élèves sont sensibles au rôle fédérateur et indispensable du verbe.

On fait le même travail avec des étiquettes que les élèves positionnent bien les unes sous les autres à leur place. Ils verbalisent ce qu'ils ont appris afin d'en garder trace dans leur cahier outil : « *Je sais remplacer le mot 'est' par un autre dans la phrase : 'Le cheval est dans le pré'.* » avec trois exemples.

■ Séance 2 : L'opération de négation

À partir des phrases proposées lors de la séance précédente, l'enseignante demande d'en écrire le contraire. Attention à ne pas choisir des phrases dont le contraire serait lexical et non grammatical comme : *Paul est malade* ≠ *Paul est guéri*.

Chaque enfant propose une phrase négative et on vérifie l'acquisition de la tournure négative avec l'emploi du *ne* souvent omis à l'oral.

Les élèves corrigent spontanément des phrases du type : *Hier, je suis parti et j'ai failli rater le basket* (il s'agit là d'une analogie par le sens). Enfin ils formulent verbalement la synthèse puis copient celle-ci dans le cahier-outil.

Proposition 1 : « Je sais écrire une phrase négative. »

Proposition 2 (acceptée) : « Je sais transformer une phrase affirmative en une phrase négative. Je la transforme en ajoutant NE... PAS ou N'... PAS » avec un exemple de transformation.

■ Séance 3 : Consolidation

À partir de la phrase : « Le voisin arrose le jardin. », du remplacement du verbe et de sa transformation en phrase négative, les élèves identifient la place du mot. Chacun constate aisément que le mot est « encerclé » par la négation. L'enseignante donne le terme « VERBE ». Certains veulent classer « est » dans les déterminants parce que c'est un petit mot. Elle impose la procédure par l'encadrement négatif pour vérifier si c'est un déterminant ou un verbe. Un seul élève se trompe. Dans le cahier outil, les élèves écrivent une première définition du verbe : un verbe est un mot que l'on peut encadrer par la négation « Ne...PAS ».

■ Séance 4 : Renforcement

À partir de : « *Hier, à l'école, la maîtresse semblait malade* » (verbe d'état choisi sciemment), 3 élèves sur 14 échouent et proposent : *malade* lors des manipulations individuelles. Pour renforcer l'apprentissage, ce travail est prolongé à partir de phrases proposées par les élèves : très peu d'élèves échouent. À partir d'une phrase donnée à l'oral : « *Les enfants resteront à la cantine* », la réponse écrite des élèves donne 100 % de réussite dans la reconnaissance du verbe, quelle que soit l'orthographe de celui-ci (*resteron, resteront...*)

.../...

.../...

■ Séance 5 : Découverte de la variation en temps

À partir de l'affiche rédigée lors de la première séance : « Quelle différence y a-t-il entre 'Le cheval *était* dans le pré' et *Le cheval est* dans le pré. » ? Certains élèves sont sensibles à la forme : « **est** » est plus petit que « **était** » ; d'autres ont conscience de la différence chronologique : « **est** » ça veut dire qu'il est maintenant ; « **était** » qu'il était avant dans le pré. » L'enseignante reformule l'expression maladroite de leur pensée : « *Maintenant pendant que je parle, le cheval est dans le pré ; Maintenant pendant que je parle, le cheval n'est plus dans le pré.* » On procède de manière identique pour *Le cheval sera dans le pré* qui signifie que le cheval sera dans le pré demain, dans trois jours, dans deux mois... après que je parle.

Les trois phrases sont écrites dans un tableau à trois colonnes : Avant (que je parle) ; Maintenant (pendant que je parle) ; Après (que je parle). Les élèves observent les verbes pour constater leur changement.

Suivra un travail systématique et difficile de transformation des phrases ; en effet, certains ont du mal à maintenir le même verbe aux trois temps, d'autres se heurtent à la méconnaissance de formes irrégulières de certains verbes tels que « boire ». Ce travail systématique d'utilisation des temps différents à l'oral est obligatoire pour espérer une maîtrise ultérieure à l'écrit.

La synthèse écrite leur permet de fixer cette notion grâce à la formule : le verbe « change d'habit » en fonction du temps. À partir de ce travail, on ouvre le cahier de conjugaison (partie 4, chapitre 15).

Les difficultés de maniement

Déclarer que « le verbe se conjugue » n'est pas une compétence procédurale. Il est nécessaire de faire manipuler la variation en temps et en sujets.

La variation morphologique en temps est une manipulation donnée par tous les enseignants pour trouver le verbe puisque c'est son critère définitoire (voir ce qui est fait au CE1 avec les « époques »). Elle permettra, par la suite, de trouver le verbe derrière une forme composée en la réduisant à une forme simple. Mais cette manipulation n'est pas aussi aisée qu'il y paraît.

Elle demande à l'élève deux compétences :

- la compétence langagière à utiliser n'importe quel verbe à un autre temps que celui du texte, dont maîtriser les formes à l'oral ;

- la compétence à décontextualiser :
 - l'élève doit extraire le verbe et son sujet. Ex. : *le tapis atterrit* dans *Lentement et doucement le tapis rouge atterrit sur le toit d'une maison* (d'où l'importance de la manipulation de suppression),
 - l'élève doit ajouter un adverbe de temps qui n'existe pas dans le texte de référence, donc mutiler, transformer le texte en autre chose qui n'est plus du texte,
 - l'élève doit avoir la compétence de « conjuguer » le verbe : *Demain, le tapis atterrira ; Hier, le tapis atterrissait.*

Le changement de sujet peut aussi conduire à des solutions stupéfiantes.

À partir de la phrase :

Hodja se cacha dans le renforcement d'un portail.

certains élèves ont conjugué le verbe renfoncer en utilisant la litanie des pronoms de conjugaison, procédure donnée par les enseignants :

Je renfonce, tu renfonces, il renfonce...

Ils ont fait de même avec *porte*, tout à fait homophonique d'un verbe, dans :

C'était une grande porte...

L'erreur vient de la trop grande décontextualisation. Les élèves se sont appuyés sur une conformité homographique, puis ont substitué des pronoms sujets hors du contexte. La substitution du sujet doit se faire dans le contexte de la phrase du texte, sinon toutes les dérives sont possibles :

**Hodja se cacha dans nous renfonçons d'un portail...*

**C'était une grande nous portons...*

Les enseignants doivent être attentifs à cette opération délicate, la proposer, la faire verbaliser, la faire manipuler à l'oral par tous les élèves pour vérifier que ces derniers la maîtrisent.

La substitution par le présent de l'indicatif qui s'emploie avec tous les correcteurs est la solution la plus simple. Elle évite la décontextualisation. C'est un temps connu oralement. On utilisera également le présent pour remplacer un temps composé.

13. Simplifions l'apprentissage

Les formes verbales sont très irrégulières. C'est pourquoi il semble nécessaire de faire apprendre un grand nombre de tables de conjugaison afin que les élèves puissent correctement les utiliser. Observons de près les différentes formes verbales que l'enfant doit apprendre.

Calculons !

Le verbe est la classe qui présente le plus grand nombre de formes fléchies (variables). Prenons l'adjectif : il n'en comporte que quatre ; le nom : deux. De plus, leurs différentes formes peuvent être déduites d'une forme première, ce qui n'est pas toujours le cas pour les verbes. À partir de la forme *aller*, on ne peut pas trouver : *va, irons...*

Mais le nombre total de verbes est moins important que celui des noms. Il existe à peu près 10 000 verbes pour à peu près 50 000 noms.

Si l'on additionne toutes les formes de tous les temps et de tous les modes, on obtient un inventaire de :

6 personnes \times 13 formes (les temps des modes personnels : 8 pour l'indicatif + 3 pour le subjonctif + 2 pour le conditionnel) = 78, auxquelles on peut ajouter 6 formes pour l'impératif + 4 formes pour les modes non personnels = 88 (sans compter les formes du passif, les temps surcomposés et les formes pronominales).

Les enfants doivent retenir 88 formes par verbe. À chacun de calculer le nombre de verbes différents appris pendant la scolarité primaire pour obtenir le chiffre exact.

On regroupe, en général, les verbes par type afin de simplifier la tâche : verbes du premier groupe et leurs particularités (« -cer », « -ger », « -eter », « -eler », « -éder », « -ier », « -oyer », « -uyer »), verbes du deuxième groupe, ainsi qu'une quinzaine du troisième groupe, ce qui fait, au total :

25 verbes \times 88 formes = 2 200 formes.

L'objectif d'apprentissage est démesuré !

Après avoir pris conscience de l'immense effort mémoriel demandé, dont les enfants ne perçoivent pas le sens, réfléchissons sur les possibilités d'allègement. Ne pourrait-on pas mettre en évidence les cohérences, les similitudes, plutôt que les dysfonctionnements ?

Il faut que l'enfant connaisse les formes des verbes *être* et *avoir* pour conjuguer les temps composés. Nos deux auxiliaires doivent être appris : $6 \times 2 \times 4$ temps simples = 48 formes.

Les similitudes sur les marques de personne

Les marques de personne ne sont pas toujours audibles, mais elles sont moins diverses qu'on le croit.

En faisant faire aux élèves un relevé des principales terminaisons aux temps simples de plusieurs verbes, ils verraient que les régularités sont nombreuses.

Voici les marques de personnes classées, des plus régulières au moins régulières. Les marques orales sont entre crochets.

✓ Une seule terminaison

6^e personne [ø]
au futur, [ʒ]) / -nt

Pour tous les verbes, à tous les temps ; le passé simple ajoute un « -r » oralisé : *ils chantèrent, ils finirent, ils vinrent*, etc.

2^e personne [ø]
ou [z] devant voyelle / -s

Pour tous les verbes (la lettre *x* est un avatar du *s* et apparaît dans une position spécifique : après « -au- » et « -eu » pour trois verbes seulement : *pouvoir, vouloir, valoir*) à tous les temps, sauf à l'impératif présent des verbes en « -er » (ce qui est une anomalie de notre système due à l'héritage latin et qu'on pourrait corriger par une miniréforme, d'autant qu'on connaît « chantes-y » comme « vas-y »).

✓ Deux terminaisons

4^e personne [ɔ̃] / -ons
[m] / ^mes

Pour tous les verbes, présent, imparfait, futur. *Être* se conjugue en « -mes » au présent, ce qui donne la 4^e personne du passé simple de tous les verbes.

5^e personne [e] / -ez
[t] / ^tes

Pour tous les verbes, présent, imparfait, futur. *Être, dire* et *faire* se conjuguent en « -tes » au présent, forme reprise au passé simple pour tous les verbes. On comprend que les petits conjuguent par analogie : *vous *disez, vous *faisez*, puisque ce sont les formes attendues.

✓ Trois terminaisons

3^e personne

- [ə] / e pour le présent des verbes en « -er » + *souffrir, cueillir, ouvrir, couvrir, défaillir* ; [ə] / e pour le subjonctif présent.
- [a] / a pour *avoir, aller* au présent, au passé simple pour les verbes en « -er », au futur pour tous les verbes.
- [ə] t (quelquefois d) pour tous les autres verbes au présent, à l'imparfait et au passé simple.

1^{re} personne

- [ə] / e au présent des verbes en « -er » + *souffrir, cueillir, ouvrir, couvrir, défaillir*.
+ au subjonctif présent.
- [ɛ] / ai au futur de tous les verbes, au passé simple des verbes en « -er » + *avoir, aller* au présent.
- [ø] / s pour tous les autres temps et tous les autres verbes. x pour les trois verbes signalés.

Construire un tel tableau est fructueux pour les élèves du cycle 3. Les terminaisons de personnes apparaissent assez régulières pour ne pas dire systématiques. Elles posent essentiellement des difficultés orthographiques quand les marques ne sont pas oralisées (absence de liaison devant voyelle ou lettre muette) comme le « -nt » de 6^e personne ou le « -s » de 1^{re} ou de 2^e personne.

Les phénomènes d'homophonie sont particulièrement importants et représentent les zones où les enfants font le plus d'erreurs orthographiques. Pour les plus jeunes, on peut commencer par travailler et faire apprendre les 3^e et 6^e personnes, qui permettent de voir la variation singulier / pluriel, d'autant que la marque du pluriel est toujours la même bien qu'on ne l'entende pas. Faire ensuite travailler les 4^e et 5^e personnes qui sont sonores, puis la 2^e personne qui est toujours identique (faire remarquer que ce « -s » n'est pas la marque du pluriel).

Si on a le courage de travailler la conjugaison horizontalement, comme nous le proposons, on remarquera que la division en trois groupes n'est pas pertinente pour les marques de personne, mais qu'on a une opposition entre les verbes en « -er » et les autres verbes.

Les similitudes sur les marques de temps

Par comparaison, nous trouvons également un système assez clair quand on cherche les similitudes entre les désinences de temps, des plus simples aux plus complexes.

Quels que soient les verbes :

- Le **futur** se construit toujours avec une seule désinence qui est orale [r]. On enseigne parfois le futur en construisant « r + avoir au présent », sauf pour la 4^e et la 5^e personne. Cette explication historique (le futur du latin tardif et du préroman est issu d'une périphrase formée de l'infinitif du verbe suivi des formes de présent du verbe *habere* : « j'ai à prendre » = « prenderaïyo ») convient aux verbes en « -er » + *aller, envoyer*, mais ne convient pas pour *coudre, mordre, bouillir, faire, courir, cueillir, devoir, pouvoir, voir...*

De plus, comment expliquer à des enfants que l'on construit du futur sur de l'infinitif atemporel ? Cette fausse règle peut engendrer des formations fautives comme : * *je fairai*.

Cette explication ne peut que renforcer les confusions orthographiques où toute finale [e / ε] est écrite « -er » par les enfants.

Par ailleurs, cette désinence en « -er » est souvent présentée comme celle de l'infinitif. Or ce n'est vrai qu'à l'écrit et pour les verbes en « -er » ; quand la désinence de l'infinitif est sonore, elle est graphiée « -re » après une consonne : *vivre, prendre...* et « -r » après une voyelle : *avoir, brandir, émouvoir...* Les graphies « -re » après une voyelle existent, mais sont peu nombreuses : *rire, conduire, boire...*

- L'**imparfait** se construit sur deux désinences orales [ε] / *ai* aux 1^{re}, 2^e, 3^e et 6^e personnes, [i] / *i* aux 4^e et 5^e personnes.

- Le **présent** n'a pas de désinence.

Ce temps se construit directement sur le radical, auquel on ajoute les marques de personne. C'est donc un temps très difficile à orthographier. Pourtant, c'est par celui-ci que l'on commence, sous prétexte qu'il est employé communément à l'oral (on croit naïvement qu'on peut l'écrire puisqu'on peut le dire !). On se trompe, car l'apprentissage de la conjugaison a pour objectif de faire écrire... des formes écrites.

- Le **passé simple** connaît quatre désinences, dont trois fréquentes :
 - [a] / a pour les verbes en « -er » ;
 - [i] / i ou [y] / u pour les autres verbes ;
 - [ɛ̃] / in pour quelques autres verbes du type : *tenir, venir...*
- Le **subjonctif présent** connaît deux désinences :
 - [ə] / e pour les 1^{re}, 2^e, 3^e et 6^e personnes ;
 - [j] / i pour les 4^e et 5^e personnes.
- Le **conditionnel présent** est fabriqué en additionnant la désinence du futur et celle de l'imparfait.
- L'**impératif présent** se construit comme le présent, sur le radical, sans désinence temporelle.

L'imparfait et le futur ayant des désinences vraiment très régulières et présentant une grande cohésion dans leur correspondance oral / écrit, il vaut mieux commencer par l'apprentissage de ces deux temps, ce qui permettrait, de plus, de faire reconnaître le verbe à coup sûr.

Cette régularité est perçue très tôt par les enfants, qui construisent des paradigmes par analogie. Voici deux exemples relevés dans l'écrit d'un enfant de 6 ans :

* *Elles sONTaient* (= « sont » + marque de l'imparfait + 6^e personne).

* *Je SUITais fait mal* (= « je me suis » + marque de l'imparfait + 1^{re} personne).

Pourquoi ne pas s'appuyer sur les représentations des élèves et sur leur connaissance intuitive des régularités des conjugaisons pour bâtir une progression ?

La difficulté ne se trouve pas du côté des désinences, mais du côté des radicaux.

14. Les radicaux

Le problème des radicaux

On s'évertue à apprendre l'infinitif des verbes au CE1 pour les ranger dans trois groupes, dont nous venons de montrer la non-pertinence. On ne peut déduire la conjugaison d'un temps directement d'après l'infinitif. *Partir* possède la même finale à l'infinitif que *finir* et *mourir* et pourtant ces trois verbes se conjuguent très différemment ; on ne peut déduire leur conjugaison de leur infinitif respectif. De l'infinitif de *faire*, je ne peux déduire l'imparfait « fais-ais ». En vérité, la conjugaison des verbes se construit par l'addition d'un radical et de terminaisons temporelles et personnelles. Nous venons de montrer combien le système des temps et celui des personnes étaient réguliers, que seuls les verbes en « -er » s'opposent aux autres verbes concernant les terminaisons du présent de l'indicatif. L'infinitif est l'étiquette qui permet de trouver un verbe dans le dictionnaire, puisque le dictionnaire ne peut pas entrer toutes les formes d'un même verbe.

Mais nous allons voir que les verbes changent assez souvent de radicaux et qu'on ne peut les retrouver, à moins de les employer fréquemment à l'oral et de les apprendre.

Au plan didactique, nous allons d'abord nous appuyer sur la fréquence, parce que ce sont les verbes les plus fréquents qui seront employés le plus souvent par les élèves. Selon la population de la classe, l'enseignant commencera par vérifier le bon usage de ces verbes à l'oral car si l'apprentissage de la conjugaison est celui des formes écrites, il s'appuie fortement sur les connaissances orales des élèves.

Nous avons utilisé la liste des formes verbales les plus fréquentes, tirées de *Listes orthographiques de base du français*¹, et le tableau des fréquences des verbes de 1 à 30².

1. N. Catach, *Listes orthographiques de base du français*, Nathan Université, 1985.

2. S. Meleuc, *Didactique de la conjugaison, le verbe « autrement »*, Bertrand-Lacoste / CRDP Midi-Pyrénées, coll. « Didactiques », 1999.

Ces fréquences s'appuient sur un recensement fait à partir de la littérature contemporaine qui reflète le français écrit, tandis que le recensement fait à partir du français fondamental repose sur les formes les plus usuelles de la langue parlée.

On remarquera que les différents tableaux se recourent pour les 12 premiers verbes, même si le rang change. Grâce au tableau de Nina Catach, on apprend que le temps le plus employé est l'imparfait, devant le présent et le conditionnel, et que les personnes 3 et 6 sont également les plus employées. On peut s'en inspirer pour établir une progression.

Être et *avoir* sont fondamentaux par leur fréquence en tant que verbes et auxiliaires. Ce sont aussi les plus complexes à cause du nombre de radicaux différents. À l'écrit :

– *être* : (je) sui(s), (tu, il, vous) e(s, t, ^tes), (nous, ils) so(mmes, nt), ét(ais...), se(rai...), fu(s...), été ; (7 radicaux) ;

– *avoir* : (j')ai, (tu, il) a(s), (nous, vous) av(ons, ez, ais...), (ils) o(nt), aur(ai...), eu(s...) (6 radicaux).

La conjugaison de ces deux verbes est connue des élèves francophones, à part celle du passé simple. On peut donc s'appuyer sur les connaissances orales pour dresser un premier tableau de conjugaison de ces deux verbes, en montrant bien les similitudes dans l'orthographe des désinences de temps et de personnes. On dresse le tableau des trois temps connus en même temps. On fera utiliser ces formes à l'oral, à l'écrit, sur l'ardoise et en production de textes.

On remarque également, dans les tableaux de fréquence, une suite de verbes dont l'infinitif est en « -oir », mais qui se conjuguent très différemment. Enfin, *donner* est le premier verbe du premier groupe au 64^e rang dans la liste de Nina Catach, au 15^e dans celle de S. Meleuc. Mais *aller*, bien qu'ayant un infinitif en « -er », ne doit surtout pas être rangé dans les verbes du premier groupe.

Faire et *aller* sont à la fois employés comme semi-auxiliaires¹ (*Jean fait construire sa maison, Jean va venir demain*) ou comme verbes supports² (*faire attention, aller loin*). Ils sont très fréquents et possèdent également de nombreux radicaux :

1. Un semi-auxiliaire est un verbe qui permet d'employer d'autres verbes à l'infinitif, tout en leur ajoutant une valeur modale ou aspectuelle :

Jean fait construire sa maison = valeur factitive + passif : *Jean a ordonné que sa maison soit construite* ; *Jean va venir demain* = futur proche.

2. Un verbe support est un verbe qui se construit avec un nom, un adjectif, un adverbe, dont il est inséparable. En général, le verbe a perdu sa valeur sémantique qui est apportée par le second constituant. La locution verbale formée est souvent synonyme d'une forme simple : *faire attention* = « observer » ; *aller loin* = « réussir ».

- *faire* : (je, tu, il, vous) fai(s, t, tes), fais(ons, ais...), (ils) fo(nt), fe(rai, ras...), fi(s) (5 radicaux) ;
- *aller* : (je) vai(s), (tu, il) va(s), all(ons, ez, ais... ai, as, é), (ils) vo(nt), i(rai...) (5 radicaux).

Ces quatre verbes, auxquels on peut ajouter les formes fréquentes de l’impersonnel : *il faut*, peuvent être appris comme d’habitude en déclinant tout le paradigme.

Pour les autres verbes, nous proposons de faire découvrir les radicaux par des manipulations orales et écrites, puisque les élèves les emploient à l’oral. L’essentiel est de faire jouer au maximum les rapprochements analogiques pour montrer la cohérence du système.

Quand les élèves étrangers apprennent le français, ils apprennent les radicaux à partir desquels on peut déduire l’ensemble de la conjugaison. De même, quand un élève français apprend l’allemand ou l’anglais, il apprend trois formes (infinitif, prétérit et participe passé) pour conjuguer l’ensemble.

Nous allons montrer maintenant comment on peut déduire d’un nombre réduit de formes l’ensemble des conjugaisons. Néanmoins, en français, il y aura souvent plutôt quatre formes à retenir pour le présent, l’imparfait et le futur. La mémoire sera soulagée par le fait que les élèves connaissent ces radicaux à l’oral. Le radical du passé simple ne sera vu qu’au CM2.

Loi d'engendrement des radicaux

Les radicaux au présent

- Au présent de l’indicatif, ces verbes (qui, traditionnellement, appartiennent à des groupes différents) n’ont qu’*un seul radical* auquel on ajoute directement les désinences de personnes, qui, rappelons-le, sont toujours les mêmes :

- *aim-* (*e, es, e, ons, ez, ent*) ;
- *offr-* (*idem*) ;
- *conclu-* (*s, s, t, ons, ez, ent*).

- Certains verbes ont *deux radicaux* :

- *fini-* / *finiss-* ;
- *sai-* / *sav-* ;
- *met-* / *mett-* ;
- *parai-* / *paraiss-* ;
- *di-* / *dis-*.

C'est dans ce regroupement qu'on situe les verbes en « -er » qui posent des difficultés. Par exemple :

- mang- / mange- ;
- appell- / appel- ;
- noi- / noy- ;
- cèd- / céd- ;
- plac- / plaç-.

• D'autres ont *trois radicaux* :

- veu- / voul- / veul- ;
- vien- / ven- / vienn- ;
- doi- / dev- / doiv- ;
- prend- / pren- / prenn-.

Pour conjuguer ces verbes au présent de l'indicatif, il suffit de connaître ces formes. Pour les verbes très fréquents, le radical est connu à l'oral, ce n'est donc pas une grande découverte pour les élèves.

On peut faire apprendre les radicaux avec un pronom personnel et la terminaison nécessaire. Par exemple :

Je finis, nous finissons.

Je prends, nous prenons, ils prennent.

On apprendra d'abord les verbes les plus fréquents, puis ceux dont les élèves ont besoin au fur et à mesure de leur rencontre en production d'écrits.

Les radicaux à l'imparfait

L'imparfait se forme sur le radical employé à la 1^{re} personne du pluriel du présent pour tous les verbes, sauf *être*. Une fois cette découverte faite, il n'est pas besoin d'apprendre un radical supplémentaire.

- finiss-ais.
- sav-ais.
- mett-ais.
- paraiss-ais.
- mange-ais.
- appel-ais.
- noy-ais.
- céd-ais.
- plaç-ais.
- dis-ais.
- voul-ais.
- ven-ais.
- dev-ais.
- pren-ais.
- etc.

La régularité de la formation de l'imparfait permet d'expliquer des formes où deux « i », ou un « i » qui suit un « y », se côtoient à l'imparfait, ce qui ne laisse pas d'étonner les enfants et qui permet de montrer la différence à l'écrit entre le présent et l'imparfait, alors qu'à l'oral on entend la même chose.

Nous balay-ons / nous balay-ions.

Nous li-ons / nous li-ions.

Les radicaux au futur

Le futur se construit à partir de la désinence « -r ».

Il n'est nullement nécessaire ni de l'expliquer ni de le faire apprendre s'il est employé par les élèves : *j'aimerai, je partirai, je parlerai, je sortirai*, etc.

En revanche, il existe un nombre restreint de verbes pour lesquels il faut absolument apprendre le radical car on ne peut donner une loi d'engendrement comme le verbe « voir ». Là aussi, on s'appuiera sur les connaissances orales des élèves pour éviter de grossir la difficulté et on travaillera d'abord les verbes les plus fréquents.

Tous les élèves francophones disent : *je recevrai, je tiendrai, je viendrai*, etc.

Pour l'orthographe, il faut insister sur les verbes dont la base verbale du futur se termine par un « -r », auquel il faut rajouter la désinence « -r » du futur + les désinences de personne.

Je ver-rai, je pour-rai, je mour-rai, etc.

Pour simplifier l'apprentissage, on peut opposer les verbes du 1^{er} groupe aux autres pour obtenir en orthographe la graphie « -e » après une voyelle qui ne s'entend pas à l'oral :

Je donn-erai / je croi-rai

Je nou-erai / je fini-rai

Je li-rai / je viend-rai

Sur les radicaux du futur, on construira le conditionnel présent.

UNE PREMIÈRE SYNTHÈSE : TABLES DE CONJUGAISON

Nous avons dressé un tableau des verbes regroupés par leurs radicaux. Ce tableau représente la totalité de la conjugaison française pour le présent, le futur (et le conditionnel) et l'imparfait. On ne prendra que les verbes les plus fréquents pour le CE2 et le CM, ce qui fait 13 verbes réduits à leurs radicaux. On s'entendra entre collègues pour se partager les apprentissages.

Puis on pourra ajouter ceux dont les élèves ont besoin au fur et à mesure dans le cahier de conjugaison. De plus, certaines similitudes dans les radicaux apparaissent comme entre *venir* et *tenir*. Il faut donc traiter ces verbes en même temps. Nous avons signalé entre parenthèses les verbes qui se conjuguèrent de la même façon, parce que ce sont le plus souvent des dérivés.

■ Regroupement 1

– être, avoir.

– faire, aller.

– Il faut, il fallait, il faudra, il faudrait.

■ Regroupement 2 : quatre radicaux à apprendre

– Je veu-x, nous voul-ons, ils veul-ent, je voud-rai.

– Je peu-x, nous pouv-ons, ils peuv-ent, je pour-rai.

– Je vien-s, nous ven-ons, ils vienn-ent, je viend-rai.

– Je tien-s, nous ten-ons, ils tienn-ent, je tiend-rai (*devenir, prévenir, convenir, intervenir, parvenir, provenir, appartenir, contenir, entretenir, maintenir, obtenir, soutenir, [se] retenir*).

– Je prend-s, nous pren-ons, ils prenn-ent, je prend-rai (*rendre, apprendre, comprendre, descendre, attendre, défendre, entendre, vendre, tendre, suspendre, dépendre, prétendre, s'étendre, reprendre, entreprendre, surprendre*).

– Je doi-s, nous dev-ons, ils doiv-ent, je dev-rai (*apercevoir, recevoir*).

■ Regroupement 3 : trois radicaux à apprendre

– Je mets, nous mettons, je mettrai (*battre, s'abattre, combattre, admettre, [se] soumettre, permettre, promettre, remettre*).

– Je sai-s, nous sav-ons, je sau-rai.

– Je voi-s, nous voy-ons, je ver-rai.

– Je croi-s, nous croy-ons, je croi-rai.

– Je connai-s, nous connais-ons, je connaît-rai.

– Je parai-s, nous paraiss-ons, je paraît-rai.

– Je boi-s (je boi-rai), nous buv-ons, ils boiv-ent.

– Je fei-n-s, nous feign-ons, je feind-rai (*geindre*).

– J'envoi-e, nous envoy-ons, j'enver-rai.

– Je plain-s, nous plaign-ons, je plaind-rai (*craindre, éteindre, peindre, rejoindre, atteindre*).

– Je vau-x, nous val-ons, je vaud-rai.

– Je par-s, nous part-ons, je parti-rai (*dormir, s'endormir, mentir, sentir, [se] servir, sortir*).

.../...

.../...

■ Regroupement 4 : deux radicaux à apprendre

- Je nettoie, nous nettoyons.
- Je trouve, je trouverai.
- Je donne, je donnerai (et la plupart des verbes en « -er » pour lesquels le radical du futur contient un « e » qu'on entend à l'oral).
- Je jette, nous jetons.
- Je place, nous plaçons.
- J'appelle, nous appelons.
- Je sème, nous semons (acheter, semer).
- Je finis, nous finissons (+ tous les verbes ayant « -iss » à nous).
- Je réponds, nous répondons (rendre, correspondre, fondre, répandre, perdre, mordre, tordre).
- Je cède, nous cétons.
- J'interromps, nous interrompons.
- J'écris, nous écrivons. (décrire, inscrire, vivre, suivre).
- Je lis, nous lisons. (conduire, [se] produire, construire, dire, introduire, réduire)
- J'ouvre, j'ouvrirai.
- Je cours, je courrai.
- Je mange, nous mangeons.

Les radicaux au passé simple

Le passé simple se construit sur un radical toujours différent des autres radicaux, même pour les verbes simples comme *chanter*. Ces radicaux sont à apprendre par cœur car le passé simple n'est plus un temps employé à l'oral ; mais il est nécessaire si l'on veut faire écrire des récits archétypaux où le passé simple est le temps de la narration et l'imparfait le temps de la description.

En apprenant les radicaux, les élèves apprendront également la voyelle thématique du temps. On commencera par les 3^e et 6^e personnes puisque ce sont les personnes du récit les plus employées.

En « -u »

Être → je fu-s

Avoir → j'eu-s

Pouvoir → je pu-s

Savoir → je su-s

Vouloir → je voulu-s

Devoir → je du-s

Croire → je cru-s

En « -i »

Faire → je fi-s

Dire → je di-s

Voir → je vi-s

Prendre → je pri-s

Mettre → je mi-s

Entendre → j'entendi-s

Répondre → je répondi-s

Rendre → je rendi-s

En « -a »

Aller → j'all-ai

Trouver → je trouv-ai

Donner → je donn-ai

Parler → je parl-ai

Aimer → j'aim-ai

Passer → je pass-ai

Demander → je demand-ai

Sembler → je sembl-ai

En « -in »

Venir → *je vin-s*

Tenir → *je tin-s*

En « -a » (suite)

Laisser → *je laiss-ai*

Rester → *je rest-ai*

Regarder → *je regard-ai*

Les formes composées

Les formes composées se construisent avec les deux auxiliaires *être* et *avoir*. Aucun natif francophone n'a de difficulté dans la répartition des emplois. La seule difficulté réside dans le cas d'homophonie entre *est* et *ai*. Mais, cognitivement, les enfants francophones savent quel auxiliaire employer. Pour éviter le piège de l'homophonie, on peut demander aux élèves de conjuguer à la 4^e personne pour faire apparaître clairement l'auxiliaire employé.

À l'auxiliaire, on ajoute un participe passé. Nous aborderons les problèmes d'accord dans la partie consacrée à l'orthographe. Ici, nous n'envisageons que la formation. On peut réfléchir à la formation du participe passé à partir du passé simple.

✓ Tous les verbes dont le passé simple est en « -ai » ont un participe passé en « -é »

Je chantai → *j'ai chanté.*

J'allai → *je suis allé.*

Je trouvai → *j'ai trouvé.*

Je donnai → *j'ai donné.*

Etc.

✓ Tous les verbes dont le passé simple est en « -i » et qui ont au moins deux radicaux ont un participe passé en « -i »

Je finis → *j'ai fini.*

Je fus → *j'ai fui.*

Je sortis → *je suis sorti.*

Je servis → *j'ai servi.*

Pour certains verbes en « -i », il faut faire apprendre par cœur le participe passé au féminin pour faire entendre la lettre muette du masculin (sans expliquer la règle de l'accord) :

J'écris → *La lettre (que j'ai) écrite.*

Je conduis → *La charrette (que j'ai) conduite.*

Je dis → *La parole (que j'ai) dite.*

Je pris → *La robe (que j'ai) prise.*

Je mis → *La robe (que j'ai) mise.*

✓ Tous les verbes dont le passé simple est en « -u » ont un participe passé en « -u »

J'eus → j'ai eu.

Je dus → j'ai dû.

Je lus → j'ai lu.

Je pus → j'ai pu.

Je sus → j'ai su.

Je bus → j'ai bu.

Je connus → j'ai connu.

Je crus → j'ai cru.

Je plus → j'ai plu.

Je vécus → j'ai vécu.

✓ Les verbes suivants ont des participes passés qu'on ne peut déduire et qu'il faut donc apprendre par cœur

Là aussi, on peut passer par une forme au féminin pour faire entendre certaines lettres muettes.

Faire → j'ai fait.

Craindre → j'ai craint.

Couvrir → j'ai couvert.

Ouvrir → j'ai ouvert.

Offrir → j'ai offert.

Être → j'ai été.

Battre → j'ai battu.

Répondre → j'ai répondu.

Tendre → j'ai tendu.

Voir → j'ai vu.

Courir → j'ai couru.

Tenir → j'ai tenu.

Venir → je suis venu.

Mourir → je suis mort.

✓ Le passé composé n'est pas difficile à construire

Il est employé à l'oral par tous les élèves. Voici les points délicats :

- Sa reconnaissance : pendant longtemps, les élèves ne citent que l'auxiliaire, qui seul se conjugue. C'est la transformation en temps simple qui permet de comprendre que la charge sémantique du verbe est portée par le participe passé. Comme nous l'avons déjà signalé, cette opération est délicate pour des raisons énonciatives et cognitives.
- Son emploi : il peut être employé aussi bien en « récit » qu'en « discours ». Les élèves ne maîtrisent pas l'emploi du passé simple et lui substituent, dans leurs productions de textes, le passé composé dont les formes leur sont familières.
- L'accord du participe passé, que nous évoquerons en orthographe.

15. Mises en œuvre en classe

LA CONJUGAISON AU CE2

■ Découverte d'analogies temporelles et personnelles

Une fois la chronologie bien travaillée (voir p. 92), ainsi que la variation du verbe par rapport au sujet (voir p. 137), on peut amorcer la conjugaison, que l'on fera de manière globale et horizontale.

Il faut compter un trimestre au CE2 pour parvenir à un début de compréhension de la chronologie (il faut constamment travailler le concept dès que l'œuvre de littérature étudiée s'y prête) et à la reconnaissance du sujet. Les enseignants sont d'abord inquiets du temps que les enfants prennent à construire par eux-mêmes le concept de temporalité, comme celui de verbe et de sujet. Mais ce temps est rattrapé par la suite car les « tables » et les « verbes » sont vus ensemble.

Prendre un texte vu en chronologie :

1. *Bientôt les pilotes s'élanceront.*
2. *Déjà les moteurs rugissent.*
3. *Chaque pilote essaiera de prendre rapidement la première place.*
4. *Les mécaniciens ont tout préparé pour la victoire de leur équipier.*
5. *Qui sera le champion à l'arrivée ?*

Les élèves remettent dans l'ordre (avant/après) à partir de la phrase 2. Les enfants rappellent, pour chaque phrase, le verbe et le sujet ; ce n'est pas évident pour la dernière phrase, qu'il faut donner malgré tout. Pour les verbes, on vérifie la pertinence de la réponse avec l'encadrement par « ne... pas » ; pour les sujets, avec l'encadrement par « c'est... qui ». Faire remarquer que l'encadrement ne fonctionne pas très bien pour les formes interrogatives : **C'est qui qui sera le champion à l'arrivée ?*

Donner la terminologie à employer : un verbe s'écrit différemment selon qu'il indique un événement qui se déroule au moment où l'on parle, avant ou après. Il s'écrit respectivement aux temps du présent, du passé composé et du futur.

Faire remarquer que trois verbes indiquent des faits qui vont survenir après la phrase 2. Demander à la classe s'il n'y aurait pas d'autres points communs entre ces trois verbes. Les élèves remarquent immédiatement une finale identique entre « essaiera » et « sera ». Une fois « ERA » écrit en rouge, les enfants recherchent ce qu'il y a de commun avec le troisième verbe. Ils trouvent aisément « ER » (*s'élanceront*).

L'enseignant note au tableau et donne les métatermes.

.../...

.../...

Pour les événements situés après le moment où l'on parle, les verbes sont conjugués au **futur** :

*Chaque pilote (il) essaie*ERA.

Qui (il) s'era.

Les pilotes (ils) s'élanceront.

Demander pourquoi les verbes ne finissent pas tous en « ERA ». Les élèves, ayant été fortement sollicités sur la notion de sujet, n'auront aucune difficulté à répondre que pour les uns le sujet est au singulier et pour le troisième le sujet est au pluriel. S'ils ne trouvaient pas, on peut leur faire employer le futur dans des phrases concernant leur vécu : « *Tout à l'heure, ce sera l'heure de la cantine, nous... puis nous...* » Les élèves, à l'oral comme à l'écrit, ont l'habitude d'employer la forme « *aller* + l'infinitif », qui signifie bien un futur mais qui n'est pas morphologiquement un futur. Il faut donc veiller à ce qu'ils emploient bien cette forme en [r], moins habituelle à l'oral.

Les noms sujets sont repris par le pronom correspondant afin que les enfants puissent utiliser le pronom pour repérer le sujet et que celui-ci n'apparaisse pas comme une forme vide : *chaque pilote, il essaiera ; qui, il sera ; les pilotes, ils s'élanceront*.

Puis, comme il y a un autre sujet pluriel, demander s'il y a quelque chose en commun, même si les verbes ne sont pas écrits aux mêmes temps :

Entre « les moteurs rugissent » et « les bolides s'élanceront », la terminaison « -nt » est commune, forme déjà rencontrée et justifiée par l'accord avec le sujet pluriel.

À ce moment, les enfants peuvent ouvrir un cahier de conjugaison et répertorier les verbes, selon les personnes de conjugaison dans un premier temps. Cela donne, pour cette séance :

Les noms des conjugaisons (passé composé, présent, futur) sont donnés aux élèves.

ILS

Avant		Au moment où l'on parle	Après
Case vide pour l'imparfait	Passé composé	Présent	Futur
	Les mécaniciens, ils ont préparé	Les moteurs, ils rugissent	Les bolides, ils s'élanceront

Les tableaux se construiront au fur et à mesure des rencontres en lecture et en production de textes. Ils seront faits sur le modèle de celui-ci, en fonction des pronoms employés. En production de textes, les élèves utilisent la 1^{re} personne du singulier et du pluriel pour les récits de vacances, de

.../...

.../...

souvenirs. Ils emploient la 2^e personne dans des lettres, mais aussi dans des textes prescriptifs qui ne sont pas obligatoirement à l'impératif ou à l'infinitif.

Veiller à bien faire remplir les tableaux avec les verbes irréguliers particulièrement fréquents. Apparaissent en couleurs les analogies que voient les élèves.

En exercices de réinvestissement, les élèves construisent des phrases comportant les trois temps. En orthographe, faire alterner les phrases faisant travailler l'accord S/V avec des phrases faisant varier le temps du verbe. On fait corriger des formes verbales erronées dans la production de textes.

Au bout de deux ou trois séances, les élèves sont habitués à repérer les verbes par l'encadrement négatif, leur temps, et la personne de conjugaison. Ils ont ainsi trois critères de tri.

■ Travail sur le présent

Les enfants lisent un extrait tiré de *Hôtel Bordemer*, de Fanny Joly¹.

« C'est le début de l'été, Rosy voudrait un nouveau maillot et des balles de jonglage, mais Péjo, son grand-père, pose ses conditions.

"Si tu veux gagner des sous, tu dois travailler, ma belle ! L'argent ne tombe pas du ciel ! Moi, à ton âge, je travaillais depuis longtemps.

Écoute : je te propose quelque chose. Tu me donnes un coup de main.

Tu finis de désherber mes rosiers et je te récompenserai. Je te donnerai 5 francs. Ainsi, tu commenceras tes économies." »

Première tâche : les enfants soulignent en bleu les verbes conjugués et en rouge les sujets. Leur demander comment ils font pour trouver l'un et l'autre. Puis correction collective. L'enseignant explique qu'un verbe (« Écoute ») peut éventuellement être conjugué sans sujet quand il est employé dans une phrase injonctive qui donne un ordre, un conseil, une prière.

Seconde tâche : ils doivent classer les verbes. Aucun critère ne leur est donné ou suggéré. C'est eux-mêmes qui doivent décider.

Des élèves vont trier en fonction des temps, d'autres en fonction des pronoms sujets, d'autres encore selon les terminaisons (« -e », « -s », « -ai- », « -x ») et d'autres, enfin, vont certainement mélanger critère de temps (futur et passé) et critère de terminaison pour le présent (« -x », « -s », « -e »).

Ces verbes sont reportés dans le cahier de conjugaison en fonction des pronoms (une page par pronom) et en fonction des temps (une colonne par temps).

TU

Présent

tu veu**x**

tu doi**s**

tu donnes

tu finis

Futur

tu commenceras

.../...

1. F. Joly, *Hôtel Bordemer*, Hachette Jeunesse, coll. « Bibliothèque rose », 2001.

.../...

IL**Présent**

l'argent, il ne tombe pas

JE**Imparfait**

je travaillais

Présent

je propose

Futur

je récompenserai

Je donnerai

Voici la reproduction d'une page du cahier. Les élèves ont eu à colorier de la même couleur les terminaisons identiques. Les pronoms de 3^e personne sont systématiquement employés avec le nom qu'il représente afin que ce ne soit pas des formes vides.

IL ou ELLE**Imparfait**

il s'occupait

il s'installait

il travaillait

Passé composé

mon père (il) s'est enfoncé

ma mère (elle) a donné

Présent

le chariot

(il) va

mon père

(il) pousse

il lève

il arrête

il apprécie

il regarde

il s'installe

il commence

il voit

il sort

il revient

il met

il est

il prend

il a

il tombe

Futur

il fera

il faudra

il se terminera

L'enseignant propose de classer toutes les formes verbales du présent conjuguées à la 3^e personne du singulier. Les enfants ne peuvent choisir que la terminaison, puisque ces formes sont déjà classées selon le temps et le sujet.

.../...

.../...

Ils remarquent que :

- certains verbes prennent un « -e » :
il ouelle + « e » : (il) pousse, il lève, il arrête, il apprécie, il regarde, ils'installe, il commence, il tombe ;
- d'autres prennent un « -t » : *il voit, il sort ; il revient ; il met ; il est ;*
- d'autres prennent un « -d » : *il prend ;*
- d'autres ne prennent aucune terminaison : *il a.*

Demander de chercher dans le dictionnaire la forme « apprécie ». Les élèves ne la trouveront pas, mais suggèrent qu'à la forme « apprécier » du dictionnaire on trouve la définition qui correspond à ce verbe. Pourquoi n'a-t-on pas la forme « apprécie » ? Les élèves formulent qu'il est impossible de mettre toutes les formes d'un même verbe dans le dictionnaire.

L'enseignant apporte le terme « infinitif » du verbe, en expliquant qu'il s'agit du mot-étiquette sous lequel apparaissent les verbes. Chacun doit vérifier en recherchant l'infinitif d'un verbe conjugué « il / elle + e » au présent. La classe s'aperçoit que tous ces verbes ont une même terminaison à l'infinitif : « -er ». On ajoute, à la fin du cahier de conjugaison, un chapitre intitulé : « Les formes non conjuguées », où l'on répertorie l'infinitif avec sa définition.

Les élèves viennent de découvrir que les verbes en « -er » prennent un « -e » à la 3^e personne du singulier du présent de l'indicatif.

Ils essaient de trouver les infinitifs des autres verbes. Ils les trouvent grâce à leur connaissance orale de la langue et rapprochent par le sens les différentes formes : *voir et il voit, prendre et il prend, sortir et il sort, revenir et il revient...*

Seuls les infinitifs des auxiliaires auront du mal à être trouvés. Ils sont donnés par l'enseignant qui annonce qu'il faut apprendre la conjugaison de ces deux verbes (les quatre temps : imparfait, passé composé, présent et futur). Ces deux auxiliaires seront recopiés *in extenso* dans le cahier de conjugaison ; les verbes *faire* et *aller* seront ajoutés plus tard.

■ Constitution du tableau des terminaisons des verbes en « -er »

Demander aux élèves d'explicitier à nouveau les deux grandes particularités du verbe : il se conjugue, c'est-à-dire qu'il change de forme en fonction de la chronologie (les temps) et du sujet. Proposer à la classe de dresser un tableau de ces formes pour savoir les écrire en orthographe et en production d'écrits, en commençant par les verbes dont l'infinitif se termine par « -er » (puisque la classe a découvert que ces verbes prenaient un « -e » aux personnes du singulier au présent).

Faire donc rechercher, par un soulignement, les verbes en « -er », personne après personne, conjugués à l'imparfait, au passé composé, au présent et au futur. Les élèves, qui ont déjà eu à colorier les terminaisons identiques, constatent une nouvelle fois la régularité des terminaisons.

Ils dressent le tableau que voici.

.../...

.../...

Verbes dont l'infinitif est en « -er », sauf *aller* (qui apparaît à part) :

	Passé composé	Imparfait	Présent	Futur
Je ou j'	ai (suis)...é	ai s	e	er ai
Tu	as (es)...é	ai s	es	er as
Il ou elle	a (est)...é	ai t	e	er a
Nous	avons (sommes)...é	i ons	ons	er ons
Vous	avez (êtes)...é	i ez	ez	er ez
Ils ou elles	ont (sont)...é	ai ent	ent	er ont

À la suite de ce tableau, l'enseignant propose d'écrire la phrase suivante, qu'il donne oralement :

Les enfants travaillaient bien leur conjugaison.

La classe doit commenter l'idée que ce qui est raconté dans cette phrase a eu lieu avant la prise de parole (son énonciation).

On compare les différentes orthographes. Si le GN apparaît bien avec sa marque de pluriel chez la plupart des élèves, il n'en va pas de même pour la terminaison du verbe, pourtant maintes fois travaillée en dictée quotidienne. Après discussion, la classe reformule l'idée qu'il faut également écrire des lettres que l'on n'entend pas, et en particulier le « -ent » du verbe qui est commandé par un sujet pluriel.

L'enseignant fait créer différents énoncés par des élèves volontaires et chacun s'essaie à écrire en utilisant le tableau des terminaisons. Puis la classe justifie l'orthographe choisie.

■ Être, avoir, aller, faire

Pour ces quatre verbes très irréguliers, on peut se débrouiller pour qu'ils apparaissent dans un même texte sous des formes différentes, comme dans cet extrait de *Chichois de la rue de Mauvestis*, de Nicole Ciravégna¹.

« Je profite de ce que la salle de bains est vide et, vite, je vais me rincer la figure. Mais l'eau fait mousser le savon et me voilà tout crémeux... Maman me cherche partout. Elle me trouve : "Tu es encore là ! Dépêche-toi, tu vas être en retard !!!" »

Je m'habille en quatrième vitesse, j'attrape mon cartable au vol et je plonge dans l'escalier. On habite au troisième étage et l'escalier est mal éclairé. Mémé Za dit qu'un jour elle va s'y casser une jambe parce que les moellons sont décollés et qu'ils lui basculent sous les pieds. Mais comme je saute quatre marches à la fois, et même cinq quand je suis en forme, je ne risque rien. »

.../...

1. N. Ciravégna, *Chichois de la rue de Mauvestis*, Pocket Jeunesse, 2003.

.../...

- Pour le verbe *être* au présent, on trouve : « je suis », « tu es », « il est » (l'escalier), « elle est » (la salle de bains), « ils sont » (les moellons).
- Pour le verbe *aller* au présent, on trouve : « je vais », « tu vas », « elle va » (Mémé Za).

Compléter les formes au hasard des rencontres ou des nécessités en production de textes. Ces formes sont à apprendre par cœur et elles sont couramment utilisées dans les dictées quotidiennes.

■ Les autres verbes

La classe reprend le cahier de conjugaison, personne après personne, temps après temps, et essaie de trouver les terminaisons identiques.

Dresser un nouveau tableau, sensiblement identique à celui des verbes en « -er ». Comparer également les terminaisons des verbes irréguliers pour trouver les similitudes.

	Passé composé	Imparfait	Présent	Futur
Je	ai (suis)...	ai s	s, (x)	r ai
Tu	as (es)...	ai s	s, (x)	r as
Il ou elle	a (est)...	ai t	t, d	r a
Nous	avons (sommes)...	i ons	ons	r ons
Vous	avez (êtes)...	i ez	ez	r ez
Ils ou elles	ont (sont)...	ai ent	ent	r ont

La classe constate que le « deuxième morceau » du verbe au passé composé n'est pas toujours identique. Constater ce problème, mais le reporter à une autre fois : en fait, cette difficulté sera traitée au CM en orthographe.

L'enseignant puis les élèves proposent des phrases à orthographier, en variant les temps et les personnes. La classe constate à nouveau que *je / tu veux, je / tu peux* s'écrivent avec un *x*. En revanche, il est impossible de savoir pourquoi *il prend* s'écrit avec un *d*, alors que *il peint* s'écrit avec un *t*. Force est de constater qu'il faut apprendre ces formes par cœur.

Régulièrement, manipuler les temps et les personnes à l'oral, puis les transcrire à l'écrit. Pour obtenir des formes à l'imparfait, on peut demander de décrire une maison ou un immeuble qui a été abattu(e), un paysage que l'on a vu en vacances, l'ambiance d'un saloon de western... Pour obtenir le futur, on peut imaginer comment sera la Terre dans 1 000 ans, ce que feront les êtres humains pour survivre, imaginer quels jeux on organisera pour fêter l'anniversaire d'un camarade, raconter ce qu'on fera pendant les vacances... Pour faire employer le présent, on peut raconter une bande dessinée. Pour le passé composé, on peut raconter ce qu'on a fait la veille.

.../...

.../...

■ La terminaison verbale « -s » et la notion de radical des verbes en « -er »

• Les élèves ouvrent leur cahier de conjugaison à la page du pronom *tu*. Ils observent la colonne du présent.

*Tu vas***s**
Tu es
Tu prépares
*Tu mets***s**
Tu mélanges
Tu verses
Tu introduis
Tu plonges
*Tu relève***s**
Tu dois
Tu touches
*Tu utilise***s**
Tu attends
Tu peux
*Tu apprécies***s**

Ils remarquent que tous les verbes prennent un « s » final sauf *tu peux*, constatation qui avait déjà été faite lors du tableau général des terminaisons.

Leur demander quand on rencontre habituellement un « s ». Tous les élèves vont répliquer qu'on doit mettre un « s » pour indiquer le pluriel des noms communs. S'agit-il du même « s » ? S'agit-il d'un nom ? Ce nom est-il au pluriel ?

Les élèves prennent conscience qu'il existe une autre marque en « s », valable uniquement pour les verbes conjugués avec *tu*. Ce « s » n'est pas prononcé oralement : il faut donc être très vigilant à l'écrit. Un coup d'œil sur les colonnes des autres temps fait repérer que ce « s » existe indépendamment du temps.

Porter cette observation par écrit sur le cahier.

• Puis les élèves doivent comparer les différents verbes de la colonne du présent. Ils repèrent aisément les verbes en « -er » qui s'écrivent « -es », tandis que les autres prennent seulement le « s ».

Leur demander de séparer la terminaison du reste du verbe dans « tu prépares » : *tu prépar-es*, par l'opposition de couleur. L'enseignant donne le nom de « radical » pour la partie non colorisée qui donne le sens du verbe.

Expliquer que le radical non seulement donne le sens du verbe, mais permet de savoir orthographier le verbe à tous les temps et à toutes les personnes.

La classe vérifie.

À partir du radical « prépar- », on ajoute les terminaisons adéquates et on forme l'imparfait, le présent et le futur. Ces formes sont connues à l'oral.

.../...

.../...

À l'écrit, la vigilance doit être portée sur les lettres muettes, constat réitéré une nouvelle fois.

- L'enseignant demande le radical de « tu mélanges ». Les élèves proposent : *mélang-*. L'enseignant demande quelle est la forme orale de ce verbe à la 1^{re} personne de l'imparfait dans un minicontexte : « Hier, je... les couleurs de peinture. » Les élèves proposent [melâze] et doivent écrire cette forme.

Beaucoup écrivent : **je mélangais*. Après oralisation de la forme erronée, la classe constate qu'il faut ajouter un « -e » pour obtenir la forme écrite correspondant à la forme oralisée. Ce verbe contient donc deux radicaux : *mélang-* et *mélange-*. On continue l'investigation de l'imparfait. La classe observe que ce nouveau radical est utilisé pour les trois personnes du singulier et pour la 6^e personne du pluriel parce que la terminaison commence par un « -a », mais qu'on utilise la forme *mélang-* pour les 4^e et 5^e personnes du pluriel.

Inversement, au présent de l'indicatif, c'est avec *nous* et *vous* que l'on emploie le radical *mélange-*. Le futur n'offre pas de difficulté puisqu'on entend bien le « -e » central.

- On travaille ensuite sur *verser*, qui ne comporte qu'un radical.

On conjugue *plonger* et on fait les mêmes constatations que pour *mélanger* : ce verbe comporte également deux radicaux ; le radical long en « -e » aux 4^e et 5^e personnes du présent est celui employé à l'imparfait, sauf avec *nous* et *vous*.

Toucher et *utiliser* n'ont qu'un radical.

Le verbe *relever* fait découvrir l'importance de l'accent qui permet de différencier à l'écrit les formes orales différentes : *je relève* [ɛ], mais *nous relevons* [ə].

On termine par le verbe *apprécier*. Les élèves doivent écrire toutes les personnes du présent dans un minicontexte : *J'apprécie ton cadeau...* Ils constatent qu'il ne faut pas oublier le « -e » final des verbes en « -er » aux personnes 1, 2, 3 et 6, que le radical est « apprési- » à ces personnes.

- Puis ils doivent écrire les formes de l'imparfait. Évidemment, tous les élèves, sauf quelques-uns, écriront : **Nous apprécions*.

Reprendre les explications précédentes sur la formation de l'imparfait. Si on supprime la terminaison « -ions », on n'obtient pas le radical « apprési- ». Les élèves souhaitent alors mettre un « y », qu'ils décrivent comme l'équivalent de deux « i ». Il est impossible de fournir une explication rationnelle sur la présence des deux « i » autre que par l'amalgame d'un radical en « -i » et d'une terminaison en « -ions ».

- Le futur du verbe *apprécier* se construit sur le radical « apprési- » et il ne faut pas oublier que la terminaison du futur des verbes en « -er » s'écrit avec un « e » devant le « r », qu'on n'entend pas pour ce verbe : *J'apprécierai*.

.../...

.../...

- Le passé composé n'est pas difficile à trouver. Pour tous ces verbes, il s'écrit avec « é ». (Les difficultés liées à l'accord du participe passé ne sont pas abordées en CE2. C'est bien trop tôt par rapport aux possibilités de compréhension des élèves de cet âge.)

- Conclure en écrivant la découverte du jour sur le cahier de conjugaison.

Parmi les verbes en « -er », certains n'ont qu'un radical qui permet d'écrire toutes les conjugaisons : *prépar-er, vers-er, touch-er, utilis-er*. D'autres ont deux radicaux : *nous mélange-ons / nous mélang-ions ; nous plonge-ons / nous plong-ions ; je relève / nous relevons*. On ne doit pas oublier les deux « i » quand le radical du verbe se termine par « i » aux personnes 4 et 5 de l'imparfait.

Puisque ces deux formes apparaissent au présent de l'indicatif, proposer d'en apprendre par cœur l'orthographe :

Je mélang + e, nous mélange + ons

Je relèv + e, nous relev + ons

J'appréci + e (j'appréci + erai, nous appréci + ions)

Je prépar + e

Je vers + e

Je touch + e

J'utilis + e

Cet apprentissage demande peu d'effort, puisque ces formes sont connues à l'oral, mais permet de signaler où doit se porter la vigilance orthographique.

■ Le radical des autres verbes

Après le constat qu'un verbe peut avoir un ou deux radicaux, passer en revue les verbes usuels qui n'ont pas leur infinitif en « -er » et qui ne sont pas parmi les quatre très irréguliers qui sont appris séparément.

- Une première opération consiste à chercher dans sa tête, puis dans le dictionnaire, quel peut être l'infinitif des formes sur lesquelles on va travailler :

Tu mets, tu introduis, tu dois, tu attends, tu peux, je vois, je sors, je reviens, je prends.

La recherche de l'infinitif n'est possible que pour les élèves ayant une bonne compétence langagière à l'oral. On peut proposer aux élèves qui éprouvent des difficultés à les trouver, de contextualiser les verbes et d'utiliser les verbes *aimer* ou *aller*. Exemple :

Tu mets ta belle robe. → Tu aimes mettre ta belle robe. → Tu vas mettre ta belle robe.

On peut rapprocher les infinitifs *prendre* et *attendre* d'un côté, *devoir*, *voir* et *pouvoir* de l'autre. De ces trois derniers verbes, un seul prend un « x ». On s'aperçoit qu'*introduire* prend un « e » à l'infinitif, tandis que *revenir* et *sortir* n'en prennent pas. Mais on ne peut guère aller plus loin en ce qui concerne l'infinitif.

On prend le premier verbe : *mettre*, qu'on conjugue oralement à toutes les personnes du présent, de l'imparfait, du passé composé et du futur dans

.../...

.../...

une petite phrase qui le contextualise. On s'essaie à l'écrire en écoutant sa prononciation, en se rappelant le tableau des terminaisons qu'on a le droit de consulter, ainsi que tous les autres tableaux de conjugaison dont la classe dispose (affichages, manuels, etc.).

Le but est de trouver le nombre de radicaux de ce verbe.

La classe trouve qu'au présent, ce verbe a pour radicaux : « met- » (avec un « t » qu'on n'entend pas) au singulier et « mett- » au pluriel. On retrouve ce deuxième radical à l'imparfait et au futur. Au passé composé apparaît la forme *mis* très différente des deux autres avec un « s » muet.

La classe écrit sur son cahier de conjugaison à la page des verbes à trois radicaux qu'il faut retenir :

mettre : je **met** + s, nous **mett** + ons (je **mett** + ais, je **mett** + rai) ,
j'ai **mis**.

Il suffit d'apprendre ces trois radicaux pour savoir entièrement conjuguer et orthographier ce verbe.

Passer ensuite au verbe *introduire*. Lui aussi possède deux radicaux au présent : « introdui- » pour le singulier, et « introduis- » pour le pluriel. Le futur est construit sur le premier radical, l'imparfait sur le deuxième. Le participe passé s'écrit avec un « t » qui n'apparaît dans aucun autre temps et qui n'est pas sonore. On repère que la difficulté vient uniquement du participe passé ; ailleurs, toutes les lettres du radical sont prononcées.

Faire écrire sur les cahiers de conjugaison, à la page des verbes à trois radicaux :

introduire : j'**introdui** + s (j'**introdui** + rai), nous **introduis** + ons (j'**introduis** + ais), j'ai **introduit**.

Faire de même pour le verbe *devoir*.

On découvre que ce verbe possède trois radicaux au présent : *je doi-s*, *nous dev-ons*, *ils doiv-ent*, que le radical « dev- » est utilisé à l'imparfait et au futur, que le participe passé est non prédictible : *j'ai dû*.

Passer ainsi en revue les verbes très fréquents que la classe a besoin d'utiliser en production d'écrits. Faire apprendre régulièrement les radicaux nécessaires à la conjugaison. Interroger les élèves à l'écrit et à l'oral pour vérifier leurs connaissances, qui seront réinvesties dans les dictées quotidiennes.

Ainsi, à l'issue du CE2, les élèves connaissent quatre temps de l'indicatif, ont appris par analogie les terminaisons temporelles et personnelles et doivent retenir les radicaux nécessaires à la conjugaison. Ces connaissances ne sont pas la succession de récitation des verbes les uns après les autres, sans cohérence, mais sont le fruit d'observations qui prouvent que notre système verbal est plus cohérent qu'on ne le présente habituellement.

LA CONJUGAISON AU CM1

On commence le premier trimestre par la vérification des connaissances ou leur rappel. Les élèves doivent avoir intégré le changement de terminaisons en fonction des temps et des sujets. S'il y a des oublis ou une non-conceptualisation, il ne faut pas hésiter à reprendre le travail fait en CE2. Au CM1, on ajoute l'emploi du conditionnel et celui des temps composés. Le travail de compréhension des emplois doit toujours précéder l'observation de la construction de la conjugaison.

■ Reprise des analogies temporelles et personnelles

Ouvrir un cahier de conjugaison à l'instar de celui du CE2. Les premières séances consistent à relever, dans un texte de lecture ou sur une production d'écrits, les formes verbales et leur sujet après avoir pris la précaution de vérifier que les élèves repèrent bien la chronologie des faits. Les répertorier en fonction des personnes et des temps. Chaque double page consacrée à une personne contient les quatre temps de l'indicatif, dans l'ordre chronologique : imparfait, passé composé, présent, futur.

Le conditionnel est placé à part, sur d'autres pages quand il est employé pour des hypothèses, puisqu'elles sont hors temps (partie 2, chapitre 8).

Les autres temps composés ne sont pas difficiles à expliquer. On fait observer la construction de l'auxiliaire qui varie selon les temps simples. Ce qui est moins évident pour les élèves, c'est le repérage d'un verbe construit en deux éléments : un auxiliaire et un participe passé que l'on obtient par la substitution avec un temps simple, le présent de préférence.

Consacrer les premières séances à entourer d'une couleur les terminaisons identiques des temps, et d'une autre couleur les terminaisons des personnes. On arrive à un tableau général par temps, qui oppose les verbes en « -er » aux autres verbes quand c'est nécessaire.

■ Comment écrire les verbes conjugués au présent ?

On prend le radical et on ajoute :

	Verbes en « -er » sauf <i>aller</i>	Autres verbes
Je	+ e	+ s (<i>x : peux, veux</i>)
Tu	+ es	+ s (<i>x</i>)
Il, elle, on, GNS	+ e	+ t
Nous	+ <i>ons</i>	+ <i>ons</i>
Vous	+ <i>ez</i>	+ <i>ez (dites)</i>
Ils, elles, GNP	+ <i>ent</i>	+ <i>nt</i>

À partir de ce tableau, on fait écrire des phrases en contextualisant les verbes les plus fréquents et en faisant verbaliser la construction orthographique : recherche du sujet, choix entre deux terminaisons, verbe en « -er » ou non qui détermine le choix.

On consacrer une séance aux verbes se terminant par une voyelle (*apprécier, jouer, créer* par opposition à *bouillir, lire, moudre, coudre*) pour bien définir le radical et le rajout de la terminaison.

.../...

.../...

Je joue à la marelle : le sujet est *je*, on a le choix entre une terminaison en « -e » ou en « -s ».

C'est l'infinitif en « -er » qui apporte la solution. *Je bous d'impatience* : le sujet est *je*, on a le choix entre une terminaison en « -e » ou en « -s ». Ce n'est pas un verbe en « -er », on écrit « -s ».

Tu lis une BD. / Tu apprécies un bon livre : même raisonnement pour obtenir l'opposition « s/es ».

Pierre noue ses lacets. / Pierre moule le café : même raisonnement, mais ici la finale est en « -d », ce qu'il faut apprendre.

À la suite de cette distinction, on travaillera sur le futur, qui nécessite également de distinguer les deux types de verbes.

■ Comment écrire les verbes conjugués au futur ?

On prend le radical et on ajoute :

	Verbes en « -er » sauf <i>aller</i>	Autres verbes
Je	+ <i>erai</i>	+ <i>rai</i>
Tu	+ <i>eras</i>	+ <i>ras</i>
Il, elle, on, GNS	+ <i>era</i>	+ <i>ra</i>
Nous	+ <i>erons</i>	+ <i>rons</i>
Vous	+ <i>erez</i>	+ <i>rez</i>
Ils, elles, GNP	+ <i>eront</i>	+ <i>ront</i>

Une fois, bien installée la construction de ce temps sur l'opposition, insister sur les verbes en « -er » se terminant par une voyelle, type *jouer, payer*.

Les enfants joueront dans la cour : le sujet est un GN pluriel. On a le choix entre « -eront » ou « -ront ». Parce que c'est un verbe en « -er », il ne faut pas oublier le « -e » muet.

Maman paiera le boucher demain : le sujet est un GN singulier. On a le choix entre « -era » et « -ra ». C'est un verbe en « -er », donc on écrit « -era », même si on n'entend pas le « -e » muet. (Ce verbe possède deux orthographes possibles et deux prononciations : *paiera/paiera*.)

Une autre séance permettra de passer en revue les verbes en « -er » à deux radicaux, type *peser, céder, jeter, appeler, manger, avancer*. On traite ensemble le présent et l'imparfait parce que le changement de radical joue sur ces deux temps. Les radicaux sont répertoriés dans le cahier de conjugaison et appris.

De même, on exploitera la construction du présent et de l'imparfait des verbes en « -yer » qui possèdent deux radicaux et qui s'écrivent avec une succession « -yi » aux 4^e et 5^e personnes de l'imparfait, ce qui ne cesse pas d'étonner les élèves.

Les quatre verbes très fréquents et très irréguliers : *être, avoir, faire* et *aller* sont révisés séparément.

Ces connaissances sont réinvesties en production d'écrits (critères de correction) et en dictée quotidienne.

.../...

.../...

Des observations fréquentes doivent aboutir à une liste de radicaux à apprendre qui s'approche du tableau donné p. 209-210.

■ Exemples de séances consacrées aux verbes *prendre* et *venir*

• *Prendre*

Commencer la conjugaison de ce verbe par la récitation, à l'oral, des formes de l'imparfait. Ne pas oublier de contextualiser l'exemple : *L'année dernière je, tu, Pierre prenai-s-s-t tous mes / tes / ses repas à la cantine...*

Les élèves maniant le français depuis la maternelle savent conjuguer oralement ce verbe.

Leur demander d'essayer d'écrire ce verbe en rappelant le tableau des terminaisons de ce temps. Les élèves n'en éprouvent généralement aucune difficulté.

Conclure que le radical de l'imparfait de ce verbe est : « pren- ».

Procéder de même avec le futur : *L'an prochain, je prendrai tous mes repas à la cantine.*

Justifier l'orthographe : on entend / p / on écrit p ; on entend / r /, on écrit r ; on entend /ɑ̃/, on a le choix entre *an* et *en*, mais le radical doit être commun à celui de l'imparfait, on ne peut donc qu'écrire *en* ; on entend / d /, on écrit d ; on entend / r /, on écrit r ; on entend /ɛ/ et on sait que c'est du futur, donc on utilise la terminaison du futur *ai*.

Conclure que le radical de ce verbe au futur est : *prend* avec un *d*, qui n'apparaissait pas à l'imparfait, mais qui s'entend à l'oral.

Grâce au futur et à l'imparfait, on peut aborder un nouveau « mode » appelé le conditionnel, dont on rappelle qu'il s'emploie pour des faits hypothétiques. Ce « mode », au présent, n'offre aucune difficulté puisqu'il est formé sur le radical du futur, des terminaisons du futur et de celles de l'imparfait. La difficulté réside dans la reconnaissance de son emploi et non dans son orthographe.

Pour le présent de l'indicatif, on fait conjuguer le verbe oralement, puis on regarde sur une table de conjugaison comment les formes s'écrivent. Les enfants découvrent que les trois premières personnes sont conformes au radical du futur mais que le *d* ne s'entend pas : *je prend-s, tu prend-s, il prend*. C'est donc une difficulté orthographique sur laquelle il faut attirer leur attention. De plus, on remarque qu'en français, on ne trouve pas la lettre *t* de la troisième personne après le *d* parce que ce sont deux sons très proches. La désinence « -t » n'apparaît donc pas. Les 4^e et 5^e personnes sont construites, comme toujours, avec le même radical que l'imparfait. De plus, toutes les lettres du radical s'entendent et les élèves connaissent bien les terminaisons de ces personnes : *nous pren-ons, vous pren-ez*. Le présent de l'indicatif permet d'écrire l'impératif.

La 6^e personne : *ils prennent*, s'écrit comme elle se prononce mais le *n* est redoublé, ce qui constitue un troisième radical. La terminaison « -ent » est identique à tous les autres verbes.

.../...

.../...

Les temps composés sont formés avec un nouveau radical : *pris*, dont le *s* final muet peut se trouver par un accord au féminin (*une casserole prise*).

Au total, pour conjuguer ce verbe, il faut retenir cinq radicaux :

Je pren + ais (imparfait + 4^e et 5^e personnes du présent), *je prend-rai* (futur + conditionnel), *je prend + s* (trois premières personnes du présent), *les enfants prenn-ent* (6^e personne du présent), *j'ai pris* (tous les temps composés).

• Venir

Faire conjuguer oralement ce verbe à l'imparfait, en contextualisant : *L'an dernier, je venais chaque jour de Paris en train.*

Le faire écrire. Tout l'imparfait se construit sur le radical « ven- ». Ce temps n'offre aucune difficulté.

Procéder de même pour le futur : *L'an prochain, je viendrai chaque jour de Paris en train.*

Un nouveau radical apparaît avec le *d* sonore. Sur ce radical, on construit le conditionnel.

À partir du radical : « vien- », on construit les trois premières personnes du présent de l'indicatif. Contrairement au verbe *prendre*, ce verbe ne prend pas de *d* muet. Les 4^e et 5^e personnes sont construites, comme toujours, sur le radical de l'imparfait. Comme le verbe précédent, le *n* est redoublé à la 6^e personne.

Les temps composés sont construits sur un nouveau radical imprévisible : *venu-*.

Conclure qu'il faut retenir cinq radicaux pour conjuguer ce verbe :

Je vien-s (1^{re}, 2^e et 3^e personnes du présent), ils *vienn-ent* (6^e personne du présent), *je ven-ais* (imparfait et 4^e et 5^e personnes du présent), *je viendrai* (futur et conditionnel), *je suis venu* (formes composées).

Le verbe *tenir* se conjugue de la même façon.

On procédera de même avec les verbes les plus fréquemment utilisés par les élèves.

■ Repérage du plus-que-parfait

Parmi les temps composés, le plus-que-parfait est celui que les élèves rencontreront le plus fréquemment en dehors du passé composé. Commencer par travailler l'emploi de ce temps, en vérifiant la compréhension du repérage chronologique.

« *Tiens, c'est pour toi.* »

Cosette leva les yeux, elle avait vu venir l'homme à elle avec cette poupée comme si elle eût vu venir le soleil, elle entendit ces paroles inouïes : c'est pour toi, elle le regarda, elle regarda la poupée, puis elle recula lentement, et s'alla cacher tout au fond sous la table dans le coin du mur.

Elle ne pleurerait plus, elle ne criait plus, elle avait l'air de ne plus oser respirer.

.../...

.../...

La Thénardier, Éponime, Azelma étaient autant de statues. Les buveurs eux-mêmes s'étaient arrêtés. Il s'était fait un silence solennel dans tout le cabaret. »

Victor Hugo, *Les Misérables*.

Demander aux élèves de souligner les verbes. Discuter sur les formes composées pour savoir quel est le verbe. Un changement de temps : *elle avait vu venir / elle voit venir / elle verra venir...*, prouve que c'est le verbe *voir* qui est conjugué, et non le verbe *avoir*. Celui-ci sert d'auxiliaire (d'aide) à la conjugaison, comme pour le passé composé.

Faire le même test avec : *s'étaient arrêtés* et *il s'était fait un silence*.

Séparer la partie du texte en « je » (la première phrase) et la partie du texte en « il » ; demander aux élèves de placer les faits dans l'ordre chronologique par rapport au « lever d'yeux ». Ne pas prendre en compte la forme verbale après « si », qui est une hypothèse, donc hors temps.

Collectivement, mettre au point l'explication finale.

Avant

elle avait vu venir l'homme

Repère

1. *elle leva les yeux*
2. *elle entendit*
3. *elle regarda*
4. *elle recula*
5. *elle s'alla cacher*
6. *elle ne criait plus, elle ne pleurerait plus,*
elle avait l'air...
7. *elles étaient autant de statues*

les buveurs s'étaient arrêtés
il s'était fait un silence

On comprend que la suite des verbes au passé simple (on peut donner le nom de ce tiroir verbal rencontré fréquemment, même si l'on n'explique pas sa construction) indique des actions qui s'enchaînent, tandis que les verbes à l'imparfait permettent de faire des descriptions.

Trois événements ont eu lieu avant que Cosette ne lève les yeux. Les verbes qui signifient cette antériorité sont conjugués à un temps composé appelé « plus-que-parfait ». Le plus-que-parfait permet d'exprimer l'antériorité. Les verbes conjugués au plus-que-parfait sont construits avec l'auxiliaire *être* ou *avoir* à l'imparfait (repérage de la désinence temporelle) et du participe passé.

L'enseignant propose des phrases à l'imparfait et les élèves doivent inventer un événement antérieur. On vérifie la bonne construction du plus-que-parfait.

On peut, à partir de ce tiroir, faire une synthèse (CM2) sur les temps composés de l'indicatif ; mais ce n'est pas une obligation car le futur antérieur et le passé antérieur peuvent attendre le collège, étant donné la rareté de leur emploi.

.../...

.../...

Prendre deux verbes signifiant deux phénomènes dont l'un est antérieur à l'autre :

Je goûte quand

je travaille : simultanéité
(= en même temps)

j'ai travaillé : antériorité
(= le travail est terminé)

je me lève de la sieste

je me suis levé de la sieste

Je goûtais quand

je travaillais : simultanéité

j'avais travaillé : antériorité

je me levais de la sieste

je m'étais levé de la sieste

Je goûterai quand

je travaillerai : simultanéité

j'aurai travaillé : antériorité

je me lèverai de la sieste

je me serai levé de la sieste

Je goûtai quand

je travaillai : simultanéité

j'eus travaillé : antériorité

je me levai de la sieste

je me fus levé de la sieste

Relever les temps composés. Indiquer quel est leur sens chronologique. Vérifier leur formation. On voit que la partie « conjuguée » est faite du verbe *avoir* ou du verbe *être*. Expliquer que ces deux verbes sont des auxiliaires. Ils aident à conjuguer les autres verbes aux temps composés. Le deuxième élément ou « morceau » est le verbe qui donne le sens. Normalement, les natifs ont une connaissance intuitive de l'auxiliaire à utiliser. Pour les non-francophones, on pourra établir un tableau au fur et à mesure des rencontres ou des erreurs. L'apprentissage des radicaux où figure une forme du passé composé y aide grandement.

■ Emploi des verbes auxiliaires

Être :

- les verbes pronominaux ;
- les verbes intransitifs de mouvement
(*aller, arriver, descendre, entrer...*) ;
- les verbes intransitifs de changement d'état
(*devenir, naître, mourir...*) ;
- les verbes transitifs employés au passif.

Avoir :

- les auxiliaires *être* et *avoir* ;
- les verbes transitifs, y compris les verbes de mouvement
(*croire, donner, entrer, descendre...*) ;
- les verbes intransitifs (*dormir, agir, souffrir...*) ;
- les verbes impersonnels.

.../...

.../...

■ Les verbes pronominaux

On ne peut aborder les verbes pronominaux que lorsque les élèves ont appris à repérer les pronoms compléments dans une chaîne anaphorique (voir le chapitre 4). Pour ces séances, on partira de l'observation d'un corpus :

1. *Marie lave la poupée. Elle la lave.*
2. *Marie se lave seule.*
3. *Maman bat les œufs en neige. Elle les bat en neige.*
4. *Les garçons se battent dans la cour.*

Faire faire un tri de mots : se pose alors le problème du classement des pronoms compléments. Faire faire quelques manipulations.

En vérifier la compréhension par la substitution avec l'antécédent :

En 1 : « la » représente « la poupée » ; en 2 : « se » représente « Marie » ; en 3 : « les » représente « les œufs » ; en 4 : « se » représente « les garçons ».

On s'aperçoit que chacun de ces pronoms est indispensable puisqu'il ne peut être supprimé, que dans les phrases 2 et 4 le pronom complément représente la même personne que le sujet.

Changer les temps et employer ces phrases au passé composé (donner aux élèves l'orthographe des participes passés) :

1. *Marie a lavé la poupée. Elle l'a lavée.*
2. *Marie s'est lavée seule.*
3. *Maman a battu les œufs en neige. Elle les a battus en neige.*
4. *Les garçons se sont battus dans la cour.*

On remarque que dans les phrases 1 et 3, c'est l'auxiliaire *avoir* qui est utilisé, alors que dans les phrases 2 et 4, c'est l'auxiliaire *être*. On observe également une modification orthographique du participe passé.

Dans les phrases 1 et 3, le participe passé employé avec *avoir* ne s'accorde pas quand le complément essentiel est un nom postposé, mais il s'accorde avec le pronom complément qui est placé devant le verbe.

Dans les phrases 2 et 4, les participes passés sont employés avec l'auxiliaire *être* et le participe passé s'accorde avec le sujet, comme c'est toujours le cas avec l'auxiliaire *être*.

L'enseignant donne le métaterme de « verbes pronominaux », qui s'emploie avec des pronoms dits réfléchis parce qu'ils « reflètent » la même personne que celle du sujet.

Les élèves proposent des phrases avec des verbes pronominaux. Ils s'essaient à les écrire. Insister particulièrement sur la forme de 3^e personne du singulier du passé composé, du type : *Pierre s'est lavé*. Mettre l'accent sur la vigilance orthographique du participe passé, qui peut posséder des marques de féminin et / ou de pluriel muettes :

Marie s'est lavée.

Les enfants se sont lavés.

Mettre au point une définition : un verbe pronominal est un verbe qui se construit avec un pronom complément qui représente la même personne que la personne sujet. Ces verbes construisent leurs formes composées avec l'auxiliaire *être*. Le participe passé s'accorde toujours avec le sujet.

Les élèves écrivent des phrases exemples de leur cru.

LA CONJUGAISON AU CM2

Prendre un trimestre pour vérifier les connaissances des terminaisons temporelles et personnelles, ainsi que les radicaux des verbes les plus fréquents. Au CM2, la conjugaison est en grande partie acquise parce qu'elle repose sur des compétences orales. La vigilance orthographique est en cours d'acquisition et sera, de toute façon, problématique tout au long de la scolarité. On ne peut raisonnablement envisager que l'orthographe des verbes soit acquise à la fin de la scolarité primaire. Il y a encore toutes les années du secondaire pour étayer cet apprentissage.

La grande découverte du CM2 est l'oralisation et l'orthographe du passé simple. Ce temps est difficile parce qu'il n'est pas employé à l'oral, ce qui n'empêche pas les enfants d'avoir compris le système de formation. Leurs erreurs du type : **il buva* ou **il vena*, prouvent qu'ils construisent le passé simple sur le modèle des verbes du premier groupe.

■ Le passé simple des verbes en « -er »

Aborder la construction du passé simple après avoir vérifié en lecture la compréhension de l'emploi de ce temps (texte en « il », événements importants).

Faire relever systématiquement dans le cahier de conjugaison les formes verbales à cinq temps : passé simple, imparfait, passé composé, présent, futur. On a ajouté le passé simple par rapport au CE2 et au CM1. Les relevés se font par personne comme pour les classes précédentes, le pronom apparaît toujours avec le nom représenté.

Travailler en priorité les personnes 3 et 6, qui sont les plus couramment employées par les élèves dans leurs écrits.

Soit la liste suivante :

Marcel fut
Marcel, il alla
Le chasseur, il blessa
Le soldat assomma
Le sanglier pourchassa
Il fallut s'arrêter
Mon frère eut
Un enfant cria
Son père accourut
Le sage, il dit
Ming-Lo courut
Ming-Lo, il prit
Il partit
Il revint
Il démonta
Il reconstruisit
Il tourna
Il ferma

.../...

.../...

Comme pour toutes les séances sur la morphologie verbale, demander aux élèves de repérer les similitudes.

Ils observent sans difficulté les analogies : certains verbes se terminent par « a », d'autres par « ut », d'autres encore par « it ». Un seul diffère : *il revint*.

Ne s'intéresser d'abord qu'aux verbes conjugués en « a ». Demander aux élèves de rechercher les infinitifs de ces verbes. Ils peuvent s'aider du dictionnaire et des tables de conjugaison. Ils trouvent que tous ces verbes sont des verbes dont l'infinitif est en « -er ».

Conclure de cette étape que la 3^e personne du passé simple de ces verbes s'écrit en « a ».

Faire des comparaisons par rapport aux autres temps. Comme pour le présent, ces verbes n'ont pas de terminaisons de personne. Il ne faut donc pas écrire un « t » final muet. Cette terminaison s'avère identique à celle de la 3^e personne du futur.

Terminer par des exercices d'application. Les élèves produisent des phrases au passé simple avec des verbes en « -er » et essaient de les orthographier. Corriger les productions d'écrits. Utiliser cette forme dans les dictées quotidiennes.

Procéder de la même façon pour la 6^e personne. Faire remarquer que les verbes en « -er » forment leur passé simple en « -èr » + *ent* à la 6^e personne, comme pour tous les autres temps.

Reprendre la liste des radicaux appris et utilisés dans les classes précédentes et regarder si ce nouveau temps se construit sur un nouveau radical.

On s'aperçoit que la 3^e personne du singulier étant en « a », on utilise le radical avec un « e » pour les verbes en « -ger », mais le radical court sans « e » pour la 6^e personne. On s'aperçoit également qu'un verbe comme *commencer* se forme sur le radical en « -ç » à la 3^e personne à cause du « a », mais sur le radical sans la cédille pour la 6^e personne en « -èr ». Ce sont des régularités orthographiques. Pour construire ce temps, aucun verbe en « -er » n'a un autre radical que celui ou ceux (qui sont deux) employés pour les autres temps.

Lors d'une nouvelle séance, on reconstruira le paradigme entier du passé simple de ces verbes en s'aidant du cahier de conjugaison et des tables de conjugaison pour les personnes qui n'auraient pas été rencontrées dans des textes, en particulier les personnes 4 et 5, très inhabituelles. On identifie ce qui est le radical et ce qui est la terminaison temporelle et personnelle.

Exemple utilisé :

Je prépar-ai.

Tu prépar-a-s.

Il, elle prépar-a.

Nous prépar-â-mes.

Vous prépar-â-tes.

Ils, elles prépar-èr-ent.

On observe que la majorité de ces formes sont en « a », à l'exception de la 1^{re} et de la 6^e personne qui sont en / **ɛ** / avec deux graphies différentes : *ai* et *è*.

.../...

.../...

La graphie en « -ai » est la même que celle du futur de l'indicatif pour la même personne. Il faut donc être vigilant pour la 6^e personne, qui s'écrit sans le « a ».

La 2^e personne contient un « s » muet, comme pour tous les verbes à tous les temps (sauf *vouloir* et *pouvoir*).

La 3^e personne a déjà été commentée lors d'une précédente séance.

On remarque que les trois personnes du singulier se terminent comme le futur de l'indicatif.

Les 4^e et 5^e personnes, quoique étranges parce que non usitées, possèdent néanmoins des terminaisons personnelles qui sont connues parce que ce sont celles de l'auxiliaire *être* au présent de l'indicatif, aux mêmes personnes.

Enfin, la 6^e personne se construit avec la terminaison habituelle « -ent », qu'on n'entend pas et qu'il ne faut pas oublier d'écrire.

Regarder les radicaux employés au passé simple et faire les mêmes constats que précédemment concernant les verbes en « -ger » et en « -cer ».

On regardera également le verbe *aller*, qui se construit, pour ce temps, comme les autres verbes en « -er », sur le radical des personnes 4 et 5 du présent.

■ Le passé simple des autres verbes

Adopter la même démarche et la même progression.

Commencer par les personnes 3 et 6 les plus employées à l'écrit.

À partir de la liste du cahier, repérer les verbes qui ne forment pas leur passé simple en « a ». On retire les verbes *être*, *avoir* et *faire*, qui sont appris à part.

Il fallut s'arrêter
Son père accourut
Le sage, il dit
Ming-Lo courut
Ming-Lo, il prit
Il partit
Il revint
Il reconstruisit

Reprendre les analogies constatées antérieurement. Les verbes au passé simple se construisent sur trois voyelles.

– En « i » : *il dit, il prit, il partit, il construisit*.

– En « u » : *il fallut, il courut*.

– En « in » : *il revint*.

Comme pour les autres temps, cette 3^e personne est marquée par la terminaison en « t ».

La difficulté réside dans le choix de la voyelle. On rapproche le passé simple du participe passé qui apparaît dans la colonne consacrée au passé composé. On voit que certains passés simples sont identiques aux passés composés, d'autres non. Ceux-là ajoutent un radical qu'il faut apprendre. (Voir la liste, pp. 209-210.)

.../...

.../...

Pour les autres personnes, faire des remarques sur la terminaison des personnes qui sont habituelles : pour la 1^{re}, « s » ; pour la 2^e, « s » ; pour la 3^e, « t » ; pour la 6^e, « ent ». Pour cette dernière personne, faire observer qu'au passé simple apparaît un « r » qu'on entend bien et qui existe quel que soit le verbe. Les personnes 4 et 5 sont celles du verbe *être* au présent, ce qui avait déjà été vu pour les verbes en « -er ».

■ Les autres temps

- Le **participe présent** n'offre pas de difficulté en soi. Les élèves le manipulent à l'oral et il s'écrit toujours en « -ant ». Il conviendra de bien différencier cette forme verbale non conjuguée avec les formes conjuguées.

- L'**impératif présent** se construit sur le présent de l'indicatif sans les pronoms personnels.

Faire remarquer l'anomalie des verbes en « -er », qui ne présentent pas le « s » de 2^e personne, anomalie puisque cette terminaison existe à tous les temps et à tous les verbes. Une petite réforme pour l'impératif serait la bienvenue. Certains verbes n'ont pas d'impératif parce qu'il est impossible d'ordonner à quelqu'un d'être, de pouvoir, de savoir. Pour construire leur impératif, on emprunte les formes au subjonctif présent, comme on le fait pour exprimer un ordre aux autres personnes (*Il veut que je puisse, qu'elle puisse, que ces personnes puissent.*)

- Le **subjonctif présent** est un mode qui nécessite de travailler d'abord son emploi. Il apparaît après les verbes de pensée, les expressions d'obligation ou de doute, après des contextes négatifs. On n'insistera pas sur les cas d'emploi, qui seront vus au collège et au lycée.

On peut le faire apparaître traditionnellement après : « Il faut que... »

Là aussi, on opposera les verbes en « -er » et les autres verbes.

Pour les verbes en « -er », on comparera le présent de l'indicatif et le subjonctif :

Je touche / que je touche.

Tu touches / que tu touches.

Il touche / qu'il touche.

Nous touchons / que nous touchions.

Vous touchez / que vous touchiez.

Ils touchent / qu'ils touchent.

Faire remarquer qu'il n'y a pas de terminaison temporelle spécifique, que les terminaisons personnelles sont identiques au présent de l'indicatif, sauf pour les personnes 4 et 5 qui sont celles de l'imparfait. Les difficultés orthographiques sont concentrées sur les mêmes lettres muettes : « s » pour la 2^e et « nt » pour la 6^e.

Pour les autres verbes, il faut partir d'un relevé effectué sur la 3^e personne.

Les élèves remarquent que tous ces verbes se terminent par un « e ». C'est en effet la marque de la 3^e personne du singulier du subjonctif, identique au présent des verbes en « -er », mais qui s'oppose au « t » employé pour ces verbes à tous les temps, sauf au futur. La difficulté ne vient pas de la terminaison de personne, mais du radical. Le subjonctif ajoute un radical qu'il faudra apprendre.

5

L'orthographe

Cette activité comporte trois dimensions. L'élève doit être capable de copier 5 à 10 lignes sans erreur, quelle que soit la discipline, écrire sous la dictée de l'adulte en activant ses connaissances sur la langue, corriger sa production écrite avec des aides plus ou moins importantes.

L'acquisition de l'orthographe est longue et difficile.

SOMMAIRE

16. Les activités	▶ 237
17. L'orthographe lexicale et grammaticale.....	▶ 257
18. L'homophonie	▶ 269

16. Les activités

Chaque année, les médias déplorent la baisse des savoirs orthographiques des élèves. Le Haut Conseil de l'Éducation a dressé un bilan alarmiste en 2007 en pointant de graves lacunes chez 40 % des écoliers à l'entrée de la Sixième concernant l'écrit en général. Que sait-on sur l'apprentissage de l'orthographe ?

Les résultats de la recherche

D. Manesse et D. Cogis (*Orthographe, à qui la faute ?* ESF, 2007) ont fait passer une dictée en 2005, dictée qui avait été donnée en 1987 par l'équipe de A. Chervel et D. Manesse (*La dictée*, Calmann Lévy, 1989) et qui avait été relevée lors d'inspections en 1873 pour mener une grande enquête.

L'enquête de 2005 révèle que les élèves de 5^e sont au niveau des élèves de CM2 de 1987. Le niveau a baissé effectivement. On pourrait néanmoins pondérer cette baisse par la diminution horaire dévolue à l'orthographe en 20 ans, baisse due à la multiplication des notions enseignées toutes disciplines confondues à laquelle s'ajoute désormais la baisse de l'horaire de la semaine d'école. Les horaires de français étant à nouveau alignés sur ceux de 1985, on pourra mesurer dans 10 ans l'incidence du temps d'apprentissage sur les résultats. Néanmoins, il faut souligner que le nombre moyen d'erreurs diminue progressivement. Les élèves de Troisième font moitié moins d'erreurs qu'au CM2. On apprend également grâce aux travaux de D. Cogis (*Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Delagrave, 2005) que les élèves raisonnent et que la plupart des erreurs sont fondées sur un raisonnement. Un élève justifie : *ont va la voir* (CM2) « parce que c'est nous, donc on est plusieurs, et c'est o-n-t, c'est comme ils ou elles avec un -s » (exemple donné par D. Cogis dans *Blé 91* n° 41). Pour améliorer l'apprentissage, il est donc important comme en mathématiques de tenir compte des raisonnements des élèves et de s'en servir comme tremplin vers le savoir.

D'après les modèles développementaux, l'acquisition de l'orthographe se fait selon trois étapes d'évolution dont l'ordre est immuable.

La première étape est appelée « phase logographique ». Les enfants identifient et écrivent globalement des mots sans connaître une à une les lettres qui composent le mot. C'est ce que fait un élève de l'école maternelle quand il écrit son prénom ou MAMAN.

La deuxième étape est dite « phase phonologique ». Les élèves orthographient les mots en utilisant les lettres représentant le plus fréquemment le phonème. Ainsi, le mot « vélo » est simple à orthographier puisqu'à chaque phonème correspond un seul graphème et que ce graphème est constitué d'une seule lettre. Parfois, le nom de la lettre est l'indice phonologique utilisé. On obtient alors une orthographe en « texto » : *elle aime* sera écrit LM. L'apprentissage de l'alphabet en GS de maternelle étant aux programmes depuis 2008, les enseignants devront bien montrer la différence entre le nom de la lettre et « le bruit » qu'elle fait quand on la prononce afin d'éviter la généralisation des écrits en « texto ».

La troisième étape est la « phase alphabétique ». L'élève apprend à gérer de multiples informations afin d'écrire des mots qui n'ont pas de correspondance biunivoque entre phonème et lettre, ce qui est le cas le plus fréquent en français à cause de l'héritage latin et du nombre élevé de lettres muettes. Pour écrire *le lait*, l'élève peut utiliser la phase logographique : sa mémoire a enregistré le mot tel quel ou bien a activé des connaissances phonologiques. Il écrira : **le lè* parce que è est le graphème le plus fréquent correspondant au phonème /ɛ/, ce qu'il aura appris au CP. Si l'enseignant de CE1 travaille sur le lexique morphologique et met en relation *le lait* avec *la laiterie*, et *la voie lactée*, et montre les lettres communes composant ces mots : L.A.T., l'enfant pourra mieux acquérir ce mot irrégulier parce qu'il connaîtra des mots de la même famille qui expliquent pourquoi le phonème /ɛ/ s'écrit avec la lettre *a* et pourquoi il comporte un *-t muet*. La phase alphabétique suppose que l'élève puisse utiliser ses connaissances en phonologie, en morphologie et en grammaire pour marquer les relations syntaxiques du genre, du nombre, de l'accord entre un sujet et un verbe, à l'intérieur d'un groupe nominal. Cette phase est la plus longue et demande des années d'apprentissage.

D'autres travaux montrent l'importance de la position des phonèmes dans la syllabe et du rôle de l'accent. Le français est une langue dont la syllabe dominante est constituée d'une consonne suivie d'une voyelle. Les mots sont accentués sur la dernière syllabe orale. Les

recherches ont montré que les élèves écrivent plus facilement les syllabes accentuées ou les syllabes d'attaque que les syllabes internes atones : **chocla* pour *chocolat*. Les consonnes sont mieux orthographiées en première syllabe qu'en deuxième. Les syllabes de structure : CCV, comme dans *dragon*, provoquent plus d'erreurs que les syllabes : CV parce que la deuxième consonne est moins saillante. On peut donc comprendre que *huître* soit mal orthographié pendant toute la scolarité primaire : il comprend un seul accent sur *ui*, une seule syllabe de composition rare : V+C+C et les deux consonnes sont à la fin du mot avec un /r/ à peine audible, sans parler du *h muet* et de l'accent circonflexe.

Enfin, les groupes syntaxiques peuvent être liés à l'oral, une lettre muette s'enchaîne à la voyelle du mot suivant. La segmentation est alors très difficile pour l'élève qui ne sait pas à quel mot appartient la consonne sonorisée. C'est ainsi qu'on peut trouver **la rmoire* pour les mêmes raisons qu'un petit de maternelle segmente des **la ?vions*.

Enfin, les travaux de psycholinguistes nous montrent que l'apprentissage d'une règle ne garantit pas son application (ce qui ne veut pas dire qu'il ne faut pas faire apprendre des règles !). Pour ce faire, l'enfant doit activer cérébralement un algorithme complexe : si c'est un nom et qu'il y a *les* devant, alors je mets un -s à ce nom. La non-reconnaissance du nom, l'attention au contenu de l'écrit et non à l'orthographe, la difficulté à tenir le raisonnement en « si... alors » peuvent expliquer l'absence du -s pluriel. Inversement, les travaux de M.P. Cousin ou de P. Largy montrent que le cerveau des élèves enregistre des graphies sans qu'elles soient enseignées, comme la marque -s du pluriel qui sera écrite si l'enfant a rencontré le mot écrit uniquement au pluriel (comme *lunettes*) et qui sera, bien sûr, incapable de justifier son écriture.

Copier : un apprentissage

Les programmes 2007 préconisent de consacrer 3 heures à l'enseignement de la grammaire, de l'orthographe, de la conjugaison et du vocabulaire. Si l'on retire l'heure de vocabulaire, on voit qu'il reste bien peu pour des apprentissages lourds par ailleurs. Or, les élèves copient de l'écrit au moins 2 heures par jour, toutes disciplines confondues. Nous proposons de rentabiliser ce temps et d'en faire des moments d'apprentissage orthographique.

Des différences notables entre les élèves existent : entre celui qui copie en même temps que l'enseignant et celui qu'il faut rappeler à l'ordre plusieurs fois avant qu'il ne se mette à copier. Ces différences induisent des pertes de temps considérables. La copie dirigée donne du rythme et permet d'unifier ces moments.

Pour plus d'efficacité, cette façon de faire copier devrait être une procédure envisagée dans toutes les classes à tous les niveaux de l'école élémentaire.

L'enseignant aura moins de correction à faire sur les cahiers. Lui aussi gagne du temps pour réfléchir à son enseignement plutôt qu'à corriger ou souligner les erreurs de copie qui entraînent des temps de correction non prévus.

LA COPIE DIRIGÉE

■ Au CP :

Les élèves rencontrent des difficultés de spatialisation :

On proposera des mots ou une phrase à copier :

– à plat à côté de l'élève puis au tableau (du plan horizontal au plan vertical ; du proche au lointain) ;

– en exercice : pour certains, il peut être efficace d'afficher un mot ou une phrase simple à copier dans un endroit très éloigné afin que ces élèves aient à se déplacer et qu'ils soient obligés de mémoriser du modèle à leur cahier ;

Exemple de copie dirigée et commentée par l'enseignant :

Sur la phrase du jour à lire à la maison par exemple.

Nicole va à l'école.

(Les lettres muettes sont systématiquement écrites dans une trame grise.)

L'enseignant lit ou fait lire la phrase écrite au tableau.

Puis il explique ce qu'il attend des élèves : bien regarder, bien écouter, bien mémoriser.

L'enseignant commente syllabe orale après syllabe orale en les matérialisant par des cordes. Il s'agit des syllabes orales et **non écrites** car les élèves de Cycle 2 ne perçoivent que les syllabes orales. Il ne sépare par les syllabes orales par des blancs graphiques qui nuiraient à la perception du mot dans son entier.

L'exemple comporte une difficulté : deux [a] se suivent et peuvent être confondus parce qu'ils sont enchaînés à l'oral et non distingués.

Commentaires de l'enseignant

Ni (avec corde pour signaler la syllabe) : majuscule parce que début de phrase + Nom d'une personne (trop tôt pour N propre) + i

.../...

.../...

L'enseignant efface la syllabe et ensuite demande à tous de la copier : pas le droit d'être en retard... Il donne le top du départ et le top de la fin.

cole : le professeur commente l'orthographe et la différence entre l'oral et l'écrit :

à l'oral /kol/ : 1 seule syllabe à l'écrit : 2 : co + le, avec un –e muet en **tramé gris** qui indique qu'on ne prononce pas la lettre. Les élèves l'écrivent en noir.

L'enseignant efface la syllabe et ensuite demande à tous de la copier : pas le droit d'être en retard... Il donne le top du départ et le top de la fin.

va :

Syllabe simple : v+a

L'enseignant efface la syllabe et ensuite demande à tous de la copier : pas le droit d'être en retard... Il donne le top du départ et le top de la fin.

à : l'enseignant commente surtout l'accent : à la fois sa direction et son sens : un mot (pas petit mot) : en français, il y a un grand nombre de petits mots (*a, à, le, roi, va...*) qui indique un déplacement, qui « ouvre le groupe de mots "à l'école" ». On ne peut pas utiliser « l'école » dans cette phrase sans le mot « à ». Inversement, on ne peut pas supprimer le mot « à » (manipulation).

L'enseignant efface la syllabe et ensuite demande à tous de la copier : pas le droit d'être en retard... Il donne le top du départ et le top de la fin.

l'école : séparé en 2 syllabes orales : /le/ +/Kol/ **l'é + cole**

l'é : le professeur commente l'apostrophe : ce n'est pas une virgule parce que ce signe est en haut des lignes et non sur la grosse ligne. Ce signe indique qu'une voyelle a été supprimée :

***la école** : 2 voyelles prononcées n'est pas beau à l'oreille, on en supprime une. Mais il y a bien le mot « la » sous la forme « l' » et le mot « école ». Ce mot commence par la voyelle « é ».

Attention = 2 mots l' + école

Le professeur efface la syllabe et ensuite demande à tous de la copier : pas le droit d'être en retard... Il donne le top du départ et le top de la fin.

cole : 1 seule syllabe à l'oral mais 2 à l'écrit avec ajout du –e muet, écrit dans un **tramé gris** par le professeur.

Le professeur efface la syllabe et ensuite demande à tous de la copier : pas le droit d'être en retard... Il donne le top du départ et le top de la fin.

Au CP : on commencera par :

- la date ;
- la discipline (français, mathématiques) ;
- les consignes ;
- les mots à apprendre ;
- la phrase à lire chez soi ;
- etc.

En même temps que les commentaires, le professeur peut repasser en une couleur autre les lettres muettes et expliquer les accords en genre, en nombre de façon simple et intuitive pour les élèves.

.../...

.../...

La copie doit être rythmée pour que tous les élèves s'exécutent en même temps : type « top, départ », « stop » mais sans stress. Ce doit être ludique.

Copie fin de CP : les élèves doivent être capables de copier des mots entiers et des groupes syntaxiques courts du type : pronom / nom + verbe.

■ Au CE1 :

Même procédure : recommencer par les syllabes pour aller vers les mots, si nécessaire.

Au fur et à mesure des découvertes en orthographe lexicale et grammaticale, les commentaires vont s'étoffer.

Ex. : *Les bouchers vendent de la viande.*

Les bouchers : 2 mots : **Les bouchers**



Les : mots signal : on entend /e/ donc c'est un pluriel > donc je mets un -s au mot signal et un -s au nom commun qui le suit (lettres muettes dans un tramé gris qui sont entourées et reliées par la chaîne d'accord (les balles rebondissantes) [tous les déterminants courants font /e/ au pluriel ; exception : les déterminants numériques qui sémantiquement expriment le nombre et les déterminants indéfinis que les élèves vont peut-être rencontrer en fin d'école primaire.]

Bouchers : bouche + suffixe -er OU bouche (lire é) suivi d'un -r muet pour faire bouchère comme boulanger-boulangère

Effacement.

Top départ.

Copie des élèves.

Stop : tout le monde pose son stylo.

Vendent : 1 seul mot

c'est /â/ écrit en ;

c'est un verbe donc il s'accorde avec son sujet >> je le cherche : c'est les

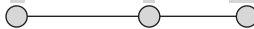
bouchers qui vendent de la viande (encadrement par c'est... qui) >> ils

vendent de la viande (remplacement par le pronom correspondant) >> les

bouchers : sujet pluriel >> verbe au pluriel >> lettres muettes : -ent maté-

rialisées en gris + par la chaîne d'accord :

Les bouchers vendent



Effacement.

Top départ.

Copie des élèves.

Stop : tout le monde pose son stylo.

Ainsi de suite : il faut bien commenter la différence entre l'oral et l'écrit, les liaisons, etc.

Le professeur pourra profiter des synthèses mises au point en collectif pour faire de la copie dans les autres disciplines. Les consignes sont également à faire copier. Bref, dès que c'est possible et le plus souvent.

Au début ce sera un peu long, puis les élèves vont s'habituer, iront de plus en plus vite. Avec le temps, il y aura moins de choses à commenter en orthographe lexicale (selon les acquis orthographiques) mais davantage sur les accords (on ne commente, bien sûr que ceux qui sont accessibles aux élèves). Les élèves ne feront plus de faute de copie donc il y a moins à corriger sur les cahiers. La copie commentée et dirigée permet de tripler le temps d'apprentissage de l'orthographe dans la semaine !!

Pour les très rapides qui parfois ne supportent pas ce travail collectif, on peut accepter qu'ils écrivent avant les autres à **condition** de ne faire aucune erreur de copie. Dès qu'il y a erreur, ils sont obligés de se plier au rythme commun et de bien écouter les explications. Ces explications vont se retrouver lors des dictées.

Les difficultés de segmentation en copie et en dictée

Elles sont de trois ordres :

- les enchaînements ;
- les liaisons ;
- le -e caduc.

Les enchaînements vocaliques

Deux voyelles qui se suivent ne sont pas perçues à l'oreille. L'enfant n'en écrit qu'une :

* *Nicole va l'école*

À l'oral, les voyelles sont enchaînées : on ne s'arrête pas entre deux voyelles. Ce continuum sonore est perçu comme une unité sémantique.

j'ai un ... : 2 syllabes écrites + 2 mots

/ʒɛœ̃/ : 1 syllabe orale = 1 mot qui peut être écrit par **gain*

J'ai une ... = 3 syllabes écrites + 2 mots

/ʒɛyn/ = 1 syllabe orale + 1 mot

J'ai eu un ... = 3 syllabes écrites + 3 mots (mais *ai eu* = 1 seul verbe !)

/ʒɛyœ̃/ = 1 syllabe orale + 1 mot

J'ai eu une... = 3 syllabes écrites + 3 mots (mais *ai eu* = 1 seul verbe !)

/ʒɛyn/ = le /y/ est continu et non répété = 1 syllabe orale + 1 mot

À partir de : *J'ai été étonné* prononcé /ʒetetone/, on comprend « j'étais... » et la suite devient incohérente à cause du double enchaînement vocalique.

Tous les noms du lexique doivent donc être appris avec le déterminant indéfini qui par l'opposition de voyelle permet de distinguer le masculin du féminin.

« j'ai été surpris » prononcé /ʒetesyrpri/ avec un seul enchaînement vocalique est compris : « j'étais surpris » !

Les enchaînements consonantiques

Une voyelle est liée oralement à la consonne qui précède mais appartient à un autre mot :

* *Le peti tane*

Cet enchaînement est automatique. Il fonctionne à 100 % = toute consonne finale est prononcée avec la voyelle initiale du mot suivant. Il n'y a donc pas de délimitation claire du « mot » dans la chaîne orale, ce qui entraîne une difficulté de segmentation à l'écrit.

il arrive = il-a-ri-ve : 4 syllabes écrites

/ilariv/ = i-la-riv : 3 syllabes orales : elles diffèrent de celles de l'écrit + les élèves entendent bien /i/ seul qu'ils restituent comme eux-mêmes parlent.

Elle arrive = el-le- a- ri- ve = 5 syllabes écrites.

/ɛlariv/ = ɛ- la- riv- = 3 syllabes orales différentes de celles de l'écrit.

Pour comprendre le message oral, il faut comprendre la distinction entre un référent masculin et un référent féminin, il faut que l'élève se souvienne du 1^{er} phonème de la chaîne orale et distingue /i/ # /ɛ/ : ce que ne peut pas faire un arabophone. En français, sur les pronoms de 3^e personne, les deux phonèmes vocaliques /i/ = masculin et /ɛ/ ≠ féminin, fondent l'opposition de genre à l'oral.

un ami = un-a-mi : 3 syllabes écrites ≠ *une amie* = u-ne-a-mie : 4 syllabes écrites dont deux portent un -e caduc.

/ɛnami/ = ɛ-na-mi = 3 syllabes orales mais les deux premières diffèrent de celles de l'écrit.

≠ /ynami/ = y-na-mi : 3 syllabes orales >> les deux premières diffèrent de celles de l'écrit.

Sur les articles indéfinis, pour différencier le masculin du féminin, il faut se souvenir du premier phonème de la chaîne orale et distinguer /ɛ/ # /y/.

Ce phénomène d'enchaînement consonantique n'existe pas dans toutes les langues (pas en anglais, pas en allemand, pas dans les langues de l'Asie). De plus, en français, le phonème initial porteur de l'information du genre est devant le mot lexical (le nom à sens plein). Dans beaucoup de langues, cette information apparaît sous la forme d'un suffixe donc derrière le nom ; c'est pourquoi beaucoup d'étrangers sont attentifs à la finale !

Les liaisons

Une liaison est la prononciation d'une consonne écrite dans un groupe syntaxique et/ou sémantique : phénomène qui explique la prononciation enfantine : /dezwazo/.

/ɛnãfã/ donnera avec l'article défini /lãfã/. Pour l'élève, le mot phonique commence par une consonne.

La liaison s'effectue d'un mot mineur (mot outil, mot non accentué) à un mot majeur (mot lexical, accentué), ce qui donne une raison de plus de travailler les groupes de souffle.

[les syllabes accentuées apparaissent en gras]

Ex. : *un ami* >> /ɛ-na-mi/ : enchaînement consonantique + liaison.

Une amie >> /y-na-mi/ : enchaînement consonantique + liaison.

Les liaisons de base sont fondamentales en français, elles sont porteuses d'informations. Elles se trouvent généralement à gauche du mot essentiel, ce qui est très difficile pour les élèves dont la langue n'a pas d'article ou de pronom.

En français, tous les déterminants au pluriel sont prononcés avec une liaison à gauche du N.

/sezami/ /dezami/ /kɛlkəzami/ /døzami/

Les pronoms conjoints en phrase déclarative sont à gauche du verbe.

/õnariv/ /zariv/ /zãnɛ/

En phrases interrogative ou injonctive, le pronom est à droite du verbe et on crée une consonne intermédiaire pour ne pas séparer phoniquement le groupe verbal.

/vazi/... /atil/ ...? Vas-y a-t-il ?

pronoms réfléchis également devant voyelle. Dans ce cas, il est remplacé par l'apostrophe.

L'oiseau il s'écoute parler je m'en vais

Pour faciliter la transcription orthographique, il est important de montrer aux élèves la différence entre l'oral et l'écrit. L'oral des enseignants doit être particulièrement correct afin de modéliser des façons de parler comprenant le /ə/ caduc trop souvent éliminé dans le registre familier. Inversement, il faudra insister sur le rôle de l'apostrophe à l'écrit qui entraîne une non-segmentation chez les élèves.

À ces difficultés s'ajoutent les lettres muettes des accords grammaticaux et les doubles consonnes non systématiques en français.

La révision de sons au CE1

Le mot traditionnel de « révision de sons » est mal adapté puisqu'en fait l'objectif est de réviser les graphèmes les plus fréquents.

Nous nous appuyerons sur le tableau des phonogrammes de base de N. Catach (*L'orthographe du français*, Nathan, 1995, 3^e édition) puisque ce tableau donne les graphèmes les plus fréquents.

Que remarquons-nous au niveau des phonèmes vocaliques (au nombre de 14 à l'oral !!) et des semi-voyelles ? Certaines voyelles ne posent aucune difficulté de transcription (ne pas confondre les difficultés de lecture où la lettre -a ne se prononce pas forcément /a/ où il faut vérifier son environnement droit).

Qu'apprend-on avec le tableau de N. Catach ?

En orthographe, on va du phonème au graphème :

J'entends /a/ >> j'écris *a*

J'entends /e/ >> j'écris : *e, é*

Dans les manuels, on trouve malheureusement des formes en *-er, -ez, -et*.

Il y a une confusion entre la lettre muette qui permet la dérivation (la famille morphologique : *boucher* >> *bouchère, poulet* >> *poulette* [*et/ette* : suffixe pour exprimer la petitesse]).

Le -z vient d'une tentative au XVI^e siècle pour distinguer, -e ouvert, -e fermé et -e sourd. Au Moyen Âge, les accents n'existaient pas si bien que lorsqu'on voyait le mot *pie*, seul le contexte pouvait indiquer le sens du mot. Pour le nom *pied*, on a rajouté le -d étymologique qui avait disparu. On a rajouté également les lettres : *y, x et z* à la finale des mots pour distinguer le -e fermé ou un -ç cédillé pour le -e ouvert.

On a écrit avec un *-z* les mots suivants : *chez, nez, assez* comme on écrivait : *amitiéz, chantez*. Par la suite, le *-z* a été supprimé au profit de l'accent aigu (réforme de 1762) sauf pour les trois mots cités et la finale des verbes conjugués en P5. (Lire : *Introduction à l'histoire de la langue française* de M. Perret, Armand Colin, 1998.)

Ce qui est important d'enseigner est la présence ou non de l'accent. Quand le *-e* ouvert ou fermé se trouve dans une syllabe écrite fermée par une consonne, on ne met pas l'accent : *ai/mer* : la seconde syllabe écrite est fermée par une lettre muette >> pas d'accent ; idem *pour pelle*.

Au CE1, il convient d'apprendre à segmenter les mots écrits. On commencera par des mots où les syllabes écrites sont l'équivalent des syllabes orales : *éllé/phant*. Puis on montrera que le *-e* muet introduit une syllabe écrite supplémentaire par rapport à l'oral : *mè/le* (accent parce que la syllabe n'est pas terminée par une consonne, contrairement à l'oral, ce qui l'oppose à *mer*). On terminera par l'absence d'accent quand le *-e* se trouve devant deux consonnes redoublées puisqu'on coupe le mot entre les géminées (ce qui est un défi pour l'entendement et la prononciation) : *ball/on*.

J'entends /i/ >> j'écris *-i* (y et le récent *-ee* sont rares).

J'entends /y/ >> j'écris *-u*.

J'entends /u/ >> j'écris *-ou*. Le fait d'utiliser un digramme n'est pas une difficulté.

J'entends /õ/ >> j'écris *-on* (plus loi de position) : les enfants du Magreb et les enfants du voyage ne distinguent pas les différents sons nasalisés. La difficulté n'est pas orthographique mais articulatoire et auditive. C'est donc très tôt, dès l'école maternelle, qu'il faut leur faire articuler correctement les différentes voyelles nasalisées.

On appelle « loi de position », le fait que certaines lettres soient sensibles au voisinage. La lettre *-n* se transforme en *-m* devant *n, b, p*.

J'entends /ã/ >> j'écris *-un* : en région parisienne, on ne distingue pas ce phonème du /ẽ/.

J'entends /j/ >> j'écris *-i* (86 %) comme dans « pied » : on peut estimer qu'il faut surtout commencer cet apprentissage avant de voir systématiquement les graphies : *y*, ou *ill/ill* qu'on réservera au cycle 3. Au cycle 2, on peut se contenter d'apprendre les mots dont on a besoin comme *stylo, travail, fille...*

J'entends /wa/ >> j'écris *-oi*

J'entends /wẽ/ >> j'écris *-oin*

Les difficultés portent donc sur les graphèmes vocaliques restant :

/ɛ/ /œ/ /ø/ /ə/ /ã/ et /ẽ/.

/ɛ/ : 68 % s'écrit -e ou -è avec la règle de la syllabe écrite ouverte pour mettre l'accent : *bec, rè/gle*.

30 % s'écrit : *ai*. Il est important que l'affichage en classe ne donne pas toutes les graphies possibles mais les deux plus fréquentes afin que l'élève n'ait pas des choix impossibles. Cette graphie -*ai* peut amener à un travail de morphologie lexicale dans une séance de vocabulaire. On fait chercher sur quelques mots très fréquents les mots de la même famille où apparaît la lettre -*a* qu'on garde dans -*ai* : *clair/clarté ; lait/lacté, paix/pacifier, maison/mas/masure* + futur, imparfait et conditionnel...

Les autres graphèmes de /ɛ/ sont beaucoup plus rares. On les note au fur et à mesure des rencontres mais en caractères plus petits pour bien indiquer que ce n'est pas la graphie prioritaire.

Exemple d'affiche

J'entends /ɛ/, je vois ou j'écris :

e : LA MER ; DES, LES (enfants)

è MA MÈRE, MON PÈRE

ai la laine, la plaine

Affiche ouverte qui est complétée au fur et à mesure des rencontres.

/o/ : Il est peu utile de distinguer /o/ ouvert et /o/ fermé. La distinction s'effectue selon les syllabes orales. En principe (il y a toujours des exceptions...) en syllabe orale se terminant par la voyelle, le /o/ est fermé : *numéro, chaud, auto...* et /o/ est ouvert quand la syllabe orale se termine par une consonne : *sotte, botte, nonne, bol, col...*

/o/ ouvert ou fermé s'orthographie avec la lettre -o à 75 %. Dans l'affichage ou sur les cahiers, il faut donc que ce graphème soit très « gros ».

Le graphème -*au* (20 %) permet d'opposer des homophones : *saule/sol, paume/pomme*. Il se trouve dans de très nombreux mots en finale et alterne parfois avec le graphème -*a* : *chevall/chevaux ; journall/journaux...*

Le graphème -*eau* (3 %) est très, très peu fréquent mais apparaît dans des mots très utilisés avec les petits : *gâteau, chapeau, château...* Il faudra néanmoins veiller à bien le mettre en petits caractères à cause de son peu de fréquence. Il ne se trouve qu'en finale de mots et alterne avec le graphème : *al* (-*l* a été vocalisé en -*u* au Moyen Âge) : *beau/*

belle, château/châtelain, oiseau/oiselle, chameau/chamelle...

/œ/ : recouvre un *-eu* ouvert et un *-eu* fermé.

-/œ/ fermé s'écrit toujours avec le digramme *-eu* : *jeu, jeudi*. Il n'est pas difficile.

En revanche, il est difficile de distinguer à l'oreille /œ/ ouvert et /ə/ sourd. À l'oreille, un enfant ou un étranger qui ne peut recourir à l'écrit, ne distingue pas le /ə/ dans *cheval* et le /œ/ de *peur*. C'est là que se trouve la vraie difficulté qui explique l'orthographe en *cheveu.

Il n'y a que dans le Midi où le graphème *-e* est fortement prononcé ce qui aide considérablement les élèves à écrire : *une casserole* là où dans la région parisienne on ne prononcerait que deux syllabes : /kasrɔl/.

En français, le *-e* sourd peut être éliidé à l'oral : *ch'val* contrairement à son homophone en *-eu* : *jeune*. On utilise très fréquemment le *-e* sourd après une suite de deux ou trois consonnes : *resterai*, c'est pourquoi on entend : **un ourse blanc*.

/ã/ : il y a deux graphèmes de base : *-an* et *-en* sans aucun moyen de savoir lequel choisir à l'exception du préfixe *-en*. Il faut donc apprendre l'orthographe d'un mot comme *enfant*.

Pour les consonnes : il n'y a pas malheureusement de « règle » pour le doublement ou non de la consonne qui s'est effectué au petit bonheur la chance selon les moments.

Ne posent pas de difficulté : /p/ >> p, /b/ >> b, t >> t, /d/ >> d, /f/ >> f (ph est anecdotique 5 %), /v/ >> v, /z/ >> z (z est anecdotique 10 %), /ʃ/ >> ch, /l/ >> l, /r/ >> r, /m/ >> m, /n/ >> n, /ɲ/ >> gn (et on ne met pas en exergue « panier » où le *-n* et non *-gn* s'explique par la famille de mot : *pain, pané, panification...*)

/k/ = *c, qu* représentent 98 %.

/g/ = *g, gu* représentent 100 %.

Ces deux consonnes ont le même fonctionnement : apparition de la lettre muette *-u* pour disjoindre la consonne *-c* ou *-g* des voyelles : *-e* et *-i*. Très grande régularité.

Il reste les phonèmes : /s/ orthographié : *-s, -ss, -c, -ç, /z/* orthographié : *-j ou -g* et la lettre *-x* qui ne représente pas un son mais plusieurs et différents (sourds et sonores).

La dictée quotidienne

L'orthographe, un apprentissage à long terme

L'apprentissage de l'orthographe, comme beaucoup d'apprentissages, se fait selon un certain nombre de paliers et on ne peut brûler les étapes. L'enfant doit d'abord être sensibilisé à un problème orthographique. C'est la phase de conscientisation.

Puis il doit concevoir des réponses à ce problème, voire une seule. C'est la phase d'expérimentation et de tâtonnement. L'exemple le plus célèbre est l'ajout d'un « s » à une forme verbale plurielle. Ayant pris conscience de la réponse adéquate, l'enfant doit exercer un effort violent de réflexion pour appliquer la réponse juste : phase de réflexion.

Vient en dernier la phase d'automatisation où le cerveau gère l'orthographe « en pilote automatique », sans que consciemment et volontairement l'enfant se pose des questions ou applique les recettes que l'enseignant lui a apprises pour résoudre une difficulté orthographique. Pour atteindre cette automatisation, il faut attendre la majorité, et encore toutes les réponses ne sont pas intégrées, comme l'accord des participes passés pronominaux où la plupart des gens prennent le temps de la réflexion pour marquer l'accord. C'est pourquoi le Ministère a prévu que l'apprentissage de l'orthographe ne fasse que commencer à l'école primaire et se poursuive au collège, et même au lycée.

Il ne faut pas attendre des miracles en fin d'école primaire, d'autant que les activités de découverte et de production d'écrits ont pris le pas sur les exercices de langue.

Un apprentissage ciblé

Aussi proposons-nous une « dictée quotidienne » qui se fait sous la forme d'une phrase du jour que les élèves écrivent sur une grille que nous donnons ci-après. Cette phrase comporte un ou plusieurs mots de vocabulaire que l'enseignant souhaite faire mémoriser et un seul point d'accord syntaxique.

Une activité de réflexion

Cette activité régulière se fait en trois temps :

1. L'enseignant dicte la phrase, les élèves écoutent.
2. Les enfants écrivent la phrase dictée.
3. L'enseignant écrit la phrase au tableau en faisant verbaliser la

réflexion au niveau du lexique et de la syntaxe. Un élève peut l'écrire derrière le tableau en même temps que ses camarades. Les élèves recopient correctement la phrase en dessous. Les observations et les justifications sont menées rondement. Le tout ne doit pas prendre plus de 15 minutes. L'orthographe doit devenir un jeu d'investigation.

**EXEMPLE DE FICHE
D'ÉVALUATION DES DICTÉES¹**

Date	Phrase(s) dictée(s)	Score

Les phrases dictées permettent, sur peu de mots au départ, de réinvestir du vocabulaire et de faire verbaliser les accords, l'orthographe lexicale, la grammaire, la ponctuation, de compter les mots, etc.

C'est le nombre de mots bien écrits par l'élève sur le nombre de mots qu'il fallait écrire.

La dictée devient un jeu où l'intelligence s'exerce pleinement. Le score étant positif et ne pouvant aller qu'en s'améliorant, cette dictée est valorisée aux yeux des élèves et non traumatisante.

La dictée négociée

Micheline Cellier², de l'IUFM de Montpellier, rend compte d'un nouveau dispositif d'apprentissage de l'orthographe où la verbalisa-

1. Fiche élaborée par P. Gourdet. CPAIEN dans le 91.

2. M. Cellier, « Dire l'orthographe : quelques dispositifs », in C. Vargas, *Langue et études de la langue*, Actes du colloque international de Marseille, 4-6 juin 2003, Publications de l'université de Provence, 2004.

tion et la coopération permettent aux élèves de choisir des solutions orthographiques en les argumentant.

Après la dictée individuelle de la phrase du jour, les élèves sont regroupés par deux ou par trois (niveaux homogènes), discutent de leurs choix orthographiques et doivent produire une seule phrase sur laquelle ils se sont mis d'accord. C'est cette phrase qui est évaluée.

Chaque groupe défend son parti pris et l'explique devant la classe. La construction du savoir est collective. La verbalisation permet de conscientiser les chaînes d'accord. En passant dans les rangs, l'enseignant observe et repère où se situent les difficultés, sur lesquelles il pourra revenir au moment de la correction.

Les chantiers d'orthographe

À la place des « leçons d'orthographe », D. Cogis dans son remarquable ouvrage *Pour enseigner et apprendre l'orthographe* (Delagrave, 2005) propose des chantiers durant lesquels les élèves font des observations, exercent leur jugement pour découvrir un fonctionnement. Chaque chantier se déroule sur plusieurs séances. Le chantier s'oppose à la leçon dans la mesure où il n'empile pas une ou des règles sur des erreurs conceptuelles non élucidées. La prise de parole étant capitale, les élèves y révèlent leurs conceptions, leur compréhension. Ainsi l'enseignant peut-il repérer les erreurs, les obstacles et permettre une évolution, voire une révolution conceptuelle. Comme pour la grammaire, le chantier repose sur une analyse de corpus. On retrouve la démarche dans la première partie. D. Cogis explicite la trame du chantier d'orthographe dans le chapitre « mode d'emploi » (p. 236 et suivantes). Les points d'orthographe traités dans ce livre sont :

- pourquoi pas de *-s* à *jouent* (CE1) ;
- à quoi servent les accents en français (CM2) ;
- le plus-que-parfait (CM2) ;
- l'orthographe lexicale ;
- les lettres lexicales : *s-t-d* (CM2)
- le féminin des adjectifs (CM1) ;
- les temps du passé (CM2) ;
- les homophones *CE/SE* (CE2)
- l'homophonie prénom/déterminant *les* (CM2) ;
- le graphème *s* (CE1 – CM2).

L'orthographe en production d'écrits

Revenir sur son texte

Il est impossible à un enfant normalement constitué de gérer les idées de sa production d'écrits et la correction de la langue qu'il emploie. C'est ce qu'on nomme la surcharge cognitive. Pour éviter cette surcharge mentale, les *Instructions officielles*, depuis 1985, proposent aux enseignants une démarche d'écriture en chantier ou en plusieurs jets. Il n'est pas bon de multiplier les retours sur le texte car les élèves se lassent et ne produisent plus aucun effort ; mais il est néanmoins nécessaire de les faire revenir au moins une fois pour la correction orthographique.

L'objectivation du texte

Un autre écueil à éviter est celui de la perfection. Un élève ne peut pas tout corriger. Il lui est tout d'abord difficile de se décentrer et de lire son texte, comme celui d'un autre, avec un regard neuf. C'est pourquoi la reprise du texte doit être éloignée dans le temps. On peut aider à cette objectivation en faisant relire le texte par un autre enfant qui souligne ce qu'il ne comprend pas et ce qu'il pense être des erreurs. De plus, l'enseignant peut ajouter quelques indications supplémentaires, à l'aide d'un code ou non. Il est parfois nécessaire de faire relire à voix haute pour que l'enfant, en ralentissant son débit, s'aperçoive des incohérences ou des défauts de ponctuation.

Personnaliser les corrections

L'enseignant peut exiger des corrections différentes selon les compétences des élèves. Certains élèves détectent l'erreur, d'autres non. Certains savent corriger à l'aide d'outils ou sans, d'autres non. Il est bon de donner des indications différenciées dans la marge ou sur une « feuille de travail ». Certains peuvent corriger un paragraphe, d'autres une seule phrase. Ce sera à l'enseignant de corriger le reste du texte « publié » à l'extérieur de la classe. Ce qui est éphémère ou personnel n'est pas corrigé. Il peut en faire un exercice de copie fructueux.

La production d'écrits, un lieu de réinvestissement

Comme chaque élève conserve ses écrits, l'enseignant peut s'en servir comme support d'application d'une règle qui vient d'être apprise.

Par exemple, souligner chaque verbe conjugué d'un paragraphe et retrouver son sujet pour vérifier l'accord qu'on entoure.

Les productions d'écrits peuvent ainsi servir toute l'année, plutôt que rester feuilles mortes dans un cahier ou un classeur. C'est montrer que l'orthographe est au service de l'écrit et de la pensée. On pourra aussi y puiser des exemples lorsqu'on voudra forger des corpus pour travailler une notion. La fluidité de l'orthographe est ainsi éclairée.

17. L'orthographe lexicale et grammaticale

Les tables de fréquence

Pour l'orthographe lexicale, il est d'usage d'utiliser des tables de fréquence. Il y en a de nombreuses dans le commerce, mais aucune ne propose un lexique adapté à l'usage des élèves. Pour l'instant, aucune recherche n'a été effectuée pour connaître le lexique disponible des élèves entre 7 et 10 ans, ce qui pourtant serait bien utile.

Le ministère de l'Éducation nationale, sur son site Web, propose une liste de mots tirés des œuvres littéraires des XIX^e et XX^e siècles. Les enseignants du cycle en conseil pourront décider des mots à retenir pour chaque niveau.

La limite de ces tables

Il est nécessaire de ranger les mots les plus fréquents donnés par le Ministère sous forme de classes grammaticales afin que l'enseignant puisse fabriquer lui-même des phrases. On remarquera la limite de telles tables. Certains mots ne sont pas d'un usage courant chez les enfants, comme *état*, *gouvernement*, *âme*. D'autres sont inconnus parce qu'ils n'ont pas de référent dans le vécu des élèves, comme le mot *grenier* (hors du tableau de fréquence) qu'un enseignant en ZEP a dû expliquer parce que la chose n'existe pas dans les immeubles habités, contrairement à la cave. Il ne faudra pas hésiter à créer des listes thématiques dont les élèves auraient besoin pour leur production d'écrits. On peut le faire en utilisant leur savoir ou le dictionnaire analogique, qui rassemble le vocabulaire de façon thématique.

EOLE

B. et P. Pothier ont publié récemment des échelles d'acquisition dont les bases scientifiques sont solides.¹ Ils ont extrait 20 378 termes différents de journaux contemporains pour éviter les termes obsolètes et employer les termes actuels. Ces mots ont été classés selon leur nature. Les adjectifs apparaissent selon le genre le plus fréquent. Les participes passés adjectivés, redondants avec les verbes, ont été éliminés. Ce corpus a été comparé à l'échelle Dubois-Buyse, au vocabulaire de base publié par OCDL, aux listes d'orthographe de base de N. Catach pour déterminer un corpus final.

11 979 termes ainsi retenus ont été dictés sous forme de 240 listes de 50 mots chacune. Les mots ont été dictés en contexte. Chaque terme a été écrit par 40 élèves de chacun des 5 niveaux de l'école primaire. Ces « dictées » permettent de connaître les performances des élèves. Chaque enseignant peut ainsi vérifier que le mot dont il veut faire apprendre l'orthographe appartient bien au champ des compétences de sa classe. Par exemple, l'orthographe de l'adjectif *amusant* a été réussie à 9 % au CP, 38 % au CE1, 68 % au CE2, 77 % au CM1 et 95 % au CM2. Il est donc inutile de faire apprendre ce mot trop tôt.

Cet ouvrage est essentiel pour planifier la liste des mots à faire apprendre dans un même cycle et durant les cinq années de l'école primaire. On ne peut s'en dispenser pour préparer la révision de sons.

Voici un exemple de préparation pour le son /ɛ/ au CE1.

TRAVAIL PRÉPARATOIRE SUR LE SON /ɛ/

■ Vérification dans EOLE du corpus de mots choisis : ces mots sont-ils orthographiables par des élèves de CE1 ?

Les mots barrés sont présents dans des manuels de CP ou de CE1 mais pas dans EOLE.

Une reine : 38 % CE1 ; 78 % CM1 >>> plutôt # *neige* : 80 % CE1

Mais : 76 % CE1

Belle : 67 % CE1

Une sirène : 77 % CP mais 17 % CE1

Une mère : 66 % CE1 ; 77 % CE2

La mer : 84 % CE1

Un air : 28 % CE1 ; 62 % CE2

Une bête : 74 % CE1

Une baleine : 64 % CE1

.../...

1. *Échelle d'acquisition en orthographe lexicale*, Retz, 2003.

.../...

Une forêt : 74 % CE1*Payer* : 46 % CE1 ; 78 % CE2 >> *Pierre paie (son achat)**Vers* : 5 % CE1 ; 43 % CE2 ; 90 % CM1*Un verre* : 40 % CE1 ; 52 % CE2 ; 74 % CM1*Vert(e)* : 81 % CE1 >> *la feuille est verte.**Le verbe* : 87 % CE1*La terre* : 84 % CE1*Une fillette* : 36 % CE1 ; 80 % CE2*Parfait* : 24 % CE1 ; 79 % CE2*Une lettre* : 66 % CE1*La lecture* : 82 % CE1*La maîtresse* : 50 % CE1

Aux mots présentés dans EOLE, on ajoutera les formes verbales conjuguées les plus fréquentes :

*J'ai (un livre).**Pierre est (malade).**Maman fait des gâteaux.**Hier, j'étais malade.**Je vais à l'école.**Elle aime* : 42 % CP (87 % CE1).

■ **Vérification de la répartition des graphèmes : l'un d'entre eux n'est-il pas surreprésenté ou sous-représenté ou absent selon le tableau des phonogrammes de base de N. Catach ?**

Pour mémoire : -e/-è : 68 %

-ai : 30 %

-ê : 2 %

-ei ??

-e	-è	ai	-ei	autres
<i>Belle</i>	<i>Une sirène</i>	<i>Mais</i>	<i>Il neige</i>	<i>Une bête</i>
<i>La mer</i>	<i>Une mère</i>	<i>J'ai (un livre)</i>	<i>Une baleine</i>	<i>Une forêt</i>
<i>Vert(e)</i>		<i>Maman fait des gâteaux</i>		
<i>Le verbe</i>		<i>J'étais malade.</i>		
<i>La terre</i>		<i>La maîtresse</i>		
<i>Pierre est (malade)</i>		<i>Je vais à l'école.</i>		
<i>Hier</i>		<i>Elle aime</i>		
<i>Une lettre</i>				
<i>La lecture</i>				
<i>Une fillette</i>				
10	+2	7		

.../...

.../...

Sous représentation de -e/-è : ajouts nécessaires : *lunettes* : 67 % ; *la lune se lève* . ; *très* : 46 % ; *le rêve* : 46 % ; *cette* : non donné par EOLE.

À partir de ce corpus de mots, l'enseignant peut fabriquer des phrases ou un mini-texte pour les contextualiser et les faire apprendre.

On lira avec profit l'introduction de l'ouvrage qui explique pourquoi l'orthographe des élèves semble parfois régresser comme l'écriture du mot *tabou* réussie à 85 % au CP où les élèves font les associations graphophonologiques simples, mais à 51 % au CM2 parce que les élèves pensent que l'orthographe est forcément compliquée.

Les auteurs ont relevé que les erreurs les plus fréquentes concernent l'opposition sourde/sonore et l'opposition du point d'articulation et du -e caduc. Il s'agit là de l'influence de la prononciation orale dont nous avons décrit les difficultés dans le paragraphe sur les enchaînements et les liaisons.

Cet ouvrage est accompagné d'un cédérom. On peut regretter que le cédérom redouble l'ouvrage et ne propose pas de classement de mots par phonogrammes, ce qui serait d'une grande aide pour la révision de sons.

Quand on demandera aux élèves d'apprendre par cœur la graphie des mots, on les proposera dans une phrase faisant sens et non pas décontextualisés, afin de lier au maximum l'orthographe d'un mot et le sens qu'il possède.

On estime, d'après les évaluations nationales, que les élèves ont acquis en CE2 l'orthographe des mots les plus fréquents. Il en va tout autrement pour l'orthographe syntaxique mettant en jeu les accords. Son acquisition ne peut être l'apanage de la fin de l'école primaire. Il faudra beaucoup de temps, beaucoup de patience aux enseignants, beaucoup de vigilance des élèves pour atteindre un seuil correct. Il semble qu'à l'issue du baccalauréat, la moyenne nationale soit de cinq erreurs par page. Il est donc illusoire de croire au « sans fautes ».

Nous allons proposer des progressions pour chaque niveau. C'est à l'enseignant de bâtir les phrases quotidiennes qu'il souhaite dicter.

PROGRESSION AU CE2 DANS DES PHRASES SIMPLES

Voici les principaux accords que l'on peut faire apprendre au CE2 avec des phrases-exemples. Quand les mots sont tirés de la base de données, les phrases apparaissent en italique, mais cela entraîne des phrases peu naturelles. Ces accords sont liés aux observations et aux manipulations faites en grammaire.

■ Le sujet simple (sans expansion), immédiatement à gauche du verbe (variation singulier / pluriel)

Le signe « + » indique que le nombre est marqué à l'oral comme à l'écrit.

Le signe « - » indique que le nombre n'est marqué qu'à l'écrit.

- Autant de marques du nombre à l'oral qu'à l'écrit :
L'homme lit son journal. / Les [z]hommes lisent [ze] leurs[leur] journaux [o].
Il accomplit son travail. / Ils [z] accomplissent [s] leurs [leur] travaux [o].
- Marques du nombre à l'oral plus nombreuses qu'à l'écrit :
Ce mari a une femme pour toujours. / Ces + maris- ont + chacun une femme pour toujours.
Un homme prend la mer par beau temps. / Des + hommes- prennent + la mer par beau temps.
- Une seule marque à l'écrit sur le déterminant :
L'enfant donne sa main. / Les + enfants- donnent- leur + main.
- Avec clivage :
C'est la + montre- qui donne- l'heure. / C'est les + montres- qui donnent- l'heure.

On ne fera surtout pas l'accord du présentatif qui est d'un usage désuet et qui nie la forme emphatique et la présence de la fausse relative.

En ce moment, c'est la fille qui fait la tête. / En ce moment, c'est les + filles- qui font + la tête.

- Un complément dont le nombre est opposé à celui du sujet :
À chaque fois, l'enfant parle avec ses yeux. / Les dieux peuvent donner la vie.
- Le verbe est un verbe d'état avec un sujet animé :
Pierre est malade.
- Le verbe est un verbe d'état avec un sujet inanimé :
La valise est lourde. / Les choses sont bien.

.../...

.../...

- Le verbe exprime un sentiment ou une sensation avec sujet animé et sujet inanimé :

Pierre souffre du genou ; Ces fleurs souffrent du manque d'eau ; Caroline pense à sa mère ; Pierre, il aime de bon cœur tout le monde ; Pierre ne croit pas en Dieu ; La terre ne peut se passer d'eau parce que l'eau c'est la vie.

- Un complément est placé avant le verbe (d'abord sujet animé et complément inanimé, puis l'inverse).

– Avec un complément focalisé : *Dans la montagne hurlent les loups.*

– Avec un clivage :

C'est le camion que reçoit le petit garçon pour Noël.

Contre notre maison frappe ce monsieur. / Contre notre maison frappent ces messieurs.

C'est à la maison que vient mon ami. / C'est à la maison que viennent les amis. / C'est dans la nuit que s'entend mieux la voix. / C'est dans la nuit que s'entendent mieux les voix.

■ La pronominalisation

Avec un pronom personnel singulier ou pluriel :

Les enfants jouent dans la cour. Ils crient et...

Ne pas oublier de faire varier les verbes, leurs temps et d'employer les pronoms de la conjugaison au fur et à mesure de leur découverte.

Nous proposons de travailler surtout les verbes les plus fréquents : *être, avoir, aller, faire, dire, vouloir, pouvoir, venir, tenir, prendre, voir, savoir, devoir, croire* et *trouver*. On les utilisera d'abord à l'imparfait, puis au futur, puis au passé composé et enfin au présent (temps plus difficile à orthographier qu'on peut réserver pour la fin).

On comparera les 3^e et 6^e personnes puisque ce sont les personnes les plus employées et que ce sont les finales muettes qu'il faut automatiser.

Puis on travaillera les 4^e et 5^e personnes, et enfin sur les 1^{re} et 2^e personnes.

Si les listes relevées présentent des formes intéressantes de verbes en « -ger », « -cer », « -ler », « -ter », etc., on les incorporera aux phrases des dictées.

PROGRESSION AU CM1 ET AU CM2 : DE LA PHRASE SIMPLE À LA PHRASE COMPLEXE

On reprendra le même type de construction qu'au CE2.

Il faut constamment répéter en orthographe car l'acquisition est complexe, donc lente. On utilisera le lexique désiré et on ajoutera, en plus de ceux du CE2, les points qui suivent.

■ Un seul sujet singulier et plusieurs verbes

L'enfant joue et rit dans la chambre. / Les enfants jouent et rient dans la chambre.

Ses yeux regardent et voient.

■ Plusieurs sujets singuliers et un seul verbe

Le renard, la belette et le loup vivent dans la forêt.

Mon frère et ma sœur sont dans la chambre. Comme mon frère et ma sœur ne répondent pas, je m'en vais.

La porte et la fenêtre claquent.

■ Les ruptures de chaîne d'accord

- Totalement étrangers sémantiquement :

Les chats, silencieusement, s'avancent.

Le roi, bon an mal an, répond à son pays.

Les rois, sans bruit, restent dans leur chambre.

- Pouvant avoir un lien sémantique :

Le chien des voisins aboie.

Les gens du maître arrivent dans la ville.

Une ville sans rue(s). (ça) n'existe pas.

On éloignera de plus en plus le sujet du verbe en utilisant un groupe nominal sujet très étendu avec un complément pronominal antéposé dont le nombre est opposé à celui du sujet : *Jojo Maxiflair, le propriétaire du ranch, les attendait aux écuries.*

■ Le sujet est postposé

- Dans une phrase interrogative avec reprise du GN par le pronom :

Les invités viennent-ils ?

Que dit ce père à son enfant ? / Que disent les pères à leurs enfants ? / Que disent-ils ?

- Avec un complément focalisé :

Dans la montagne hurlent les loups.

Dans le cœur se trouve l'amour. / Quand vient la nuit, je ne vois plus rien.

- Avec des participes (deux animés) :

En regardant son frère, la fillette fait la grimace.

Poussée par son frère, la fillette tombe.

■ La pronominalisation

On continue de travailler les pronoms personnels, surtout de 3^e et de 6^e personne. On peut ajouter les pronoms démonstratifs.

.../...

.../...

Dans tous les cas, il est absolument indispensable de donner l'antécédent pour que les pronoms ne soient pas des formes vides.

■ Au CM2, on ajoutera des propositions relatives simples

On pourra ajouter des formules du type : *Pierre et moi + verbe + ons ; Pierre et toi + verbe + ez*. Les difficultés, dans ces formules, apparaissent avec le participe passé accordé au sujet.

Pour que les élèves comprennent bien le fonctionnement du pronom relatif, on n'oubliera pas de leur faire trouver oralement les deux phrases de base simples qui sont à l'origine de la phrase complexe. On ne travaillera que le pronom relatif sujet.

Exemples :

Le roi qui ne savait pas écrire faisait brûler tous les livres. → *Le roi faisait brûler tous les livres. Il (mis pour « le roi ») ne savait pas écrire.*

Les chevaux qui courent au galop appartiennent à mon oncle. → *Les chevaux appartiennent à mon oncle. Ils (« les chevaux ») courent au galop.*

Les verbes employés dans les dictées quotidiennes sont obligatoirement les verbes les plus fréquents qu'on trouvera dans la partie sur la conjugaison. On variera autant que possible les temps et les personnes. Les pronoms ne sont jamais employés sans leur antécédent. On ajoutera, de temps en temps, des verbes pronominaux.

Le problème de l'accord du participe passé est traité dans le paragraphe concernant les homophonies.

L'accord nom / adjectif

PROPOSITION DE PROGRESSION AU CE2

La difficulté procède de la non-compétence des élèves à s'exprimer oralement, et donc par écrit, avec des adjectifs variés. Il faut donc saisir toutes les occasions pour enrichir leur bagage lexical, avant de songer aux difficultés orthographiques.

On commence toujours par vérifier la reconnaissance de la catégorie des adjectifs et par construire cette reconnaissance par un enrichissement lexical en lecture, par l'emploi en production d'écrits et par la phrase dictée quotidiennement.

D'après les études acquisitionnelles, c'est par les constructions attributives que les enfants reconnaissent l'adjectif, parce qu'ils pensent selon le prototype :

.../...

.../...

« Julie est comment ? Elle est blonde. Donc "blonde" est un adjectif, parce que c'est un mot qui dit comment on est. »

Pour ces raisons, on peut reporter au CM1 le travail sur les adjectifs et bâtir plutôt une acquisition et une reconnaissance au CE2.

PROPOSITION DE PROGRESSION AU CM1 ET AU CM2

En dictée quotidienne, on fait faire parallèlement les accords de l'adjectif dans ses différentes fonctions : attribut, épithète, apposé, et non en les différenciant. Ainsi les élèves comprennent mieux la position de l'adjectif par rapport au GN ou au GV.

■ L'accord en genre

- Faire faire à l'oral des substitutions du type :

Un arbre est sec. / Un arbre sec. / Sec, l'arbre risque de tomber.

Une feuille est sèche. / Une feuille sèche tombe. / Sèche, la feuille se conserve longtemps.

Puis les travailler à l'écrit.

- Les adjectifs pour lesquels il faut supprimer le « e » féminin pour obtenir la lettre muette du masculin :

Une petite femme / un petit homme (grand, haut, profond, premier, dernier, blanc, long, plein, bas, gros, doux, humain, français, froid).

- Un adjectif attribut avec le verbe être (à travailler en même temps que l'accord du participe passé avec être) :

Je suis brune. / Je suis partie.

Marie est brune. / Elle est brune. / Elle est partie.

- Même principe avec les changements consonantiques :

Une femme heureuse / un homme heureux.

Une église romane / un arc roman ; mais une émigrée canadienne / un émigré canadien (nouveau, vieux).

■ L'accord en nombre

Reprendre la progression en genre et ajouter une variation au pluriel :

Les arbres sont secs, les feuilles sont sèches. / Les arbres secs risquent de tomber, les feuilles sèches tombent à l'automne. / Secs, les arbres risquent de tomber, sèches, les feuilles ne restent pas longtemps sur l'arbre.

La position antéposée de l'adjectif apposé est d'une grande complexité orthographique, car les élèves doivent attendre le mot suivant pour savoir écrire l'adjectif.

.../...

.../...

■ Pour les adjectifs masculins dont la lettre finale est muette

Il faudra plus de la scolarité primaire pour obtenir à la fois l'accord en genre et celui en nombre. Les élèves ne parviennent pas à gérer en même temps les deux accords.

- Adjectif se terminant par une consonne orale au masculin :
Un public amical / une audience amicale (seul, quel, noir, général).
- Adjectif se terminant par une voyelle orale :
Un enfant adoré / une enfant adorée (joli, aimé).

L'accord du participe passé

Avec l'auxiliaire être

Pour cet accord, il n'est pas besoin de faire une grande leçon. Le participe passé se comporte comme l'adjectif attribut du sujet.

Un test de substitution le prouve :

<i>Ce garçon est</i>	<i>petit</i>	<i>Cette fillette est</i>	<i>petite</i>
	<i>malade</i>		<i>malade</i>
	<i>parti</i>		<i>partie</i>
	<i>blessé</i>		<i>blessée</i>

Avec l'auxiliaire avoir

Dans un premier temps, on invite les élèves à différencier l'emploi des deux auxiliaires : pour *être*, le participe passé s'accorde avec le sujet ; pour *avoir*, le participe passé ne s'accorde jamais avec le sujet.

Pour la sensibilisation à l'accord avec le COD antéposé, on partira, comme d'habitude, d'un petit corpus contenant des relatives :

1. *J'ai lu cette nouvelle.*
2. *La nouvelle que j'ai lue était dans le journal d'hier.*
3. *C'est la nouvelle qui est lue.*
4. *J'ai lu des bandes dessinées.*
5. *Les bandes dessinées que j'ai lues t'appartiennent.*
6. *C'est les bandes dessinées qui sont lues.*

Questions-problèmes :

- Quand accorde-t-on le participe passé ? Avec quoi accorde-t-on le participe passé ?

Les enfants commencent par le repérage des formes composées.

Ils repèrent que certains participes sont employés avec l'auxiliaire *avoir*, d'autres avec l'auxiliaire *être*. Ils savent que le participe passé employé avec *avoir* ne s'accorde pas avec le sujet ; c'est le cas des phrases 1 et 4. Ils savent que le participe passé employé avec *être* s'accorde avec le sujet, c'est le cas des phrases 3 et 6.

- Que se passe-t-il en 2 et en 5 ?

On remarque que le sujet est le pronom « je », que l'auxiliaire est *avoir*, que le participe passé n'est pas accordé avec ce pronom « je », mais semble accordé avec « la nouvelle » (seul GN féminin singulier de la phrase, ce qui justifierait le « e » du participe passé) ou avec « les bandes dessinées » (seul GN féminin pluriel, ce qui justifierait le « es » du participé passé).

- Mais pourquoi en 1 et en 4, où apparaissent les mêmes GN, le participe passé n'est-il pas accordé ?

L'enseignant doit inviter à regarder la place du GN COD dans la phrase car les élèves ne peuvent trouver seuls cette explication. En 1 et en 4, le GN suit le participe passé. En 2 et en 5, le GN précède le participe passé. On n'est pas obligé de dire qu'il s'agit d'un COD ; il ne peut avoir d'autres fonctions. On fera supprimer oralement le pronom relatif, ainsi que l'auxiliaire et son sujet :

2. *La nouvelle lue était dans le journal.*

5. *Les bandes dessinées lues t'appartiennent.*

Ainsi, on fait apparaître le fonctionnement du participe passé comme celui d'un adjectif. On fera manipuler cette suppression dans de nombreuses phrases proposées par l'enseignant comme par les élèves.

On peut conclure que le participe passé employé avec *avoir* ne peut pas s'accorder si aucun nom auquel le rattacher ne le précède.

On terminera en faisant varier ces différentes structures dans des exercices d'application. Mais, pour cet accord, on en reste à la sensibilisation jusqu'au CM2. Ce sera le rôle du collègue d'automatiser cette règle.

On n'abordera pas l'accord quand le COD apparaît sous la forme d'un pronom personnel :

Les nouvelles, je les ai lues ce matin.

Les manipulations sont trop nombreuses et trop complexes pour un élève de l'école élémentaire :

- choix de l'auxiliaire ;
- activation de la vigilance ;

- recherche du COD et de sa place ; s'il est antéposé :
 - * recherche de l'antécédent du pronom,
 - * recherche du genre et du nombre de l'antécédent,
 - * marque sur le participe passé.

18. L'homophonie

Les homophones lexicaux

Les homophones lexicaux peuvent se travailler sans barrière de cycle mais avec des activités diversifiées adaptées à l'âge des élèves et surtout à leur niveau de conceptualisation. On privilégiera l'idée que pour passer d'un exercice à l'autre, il faut réussir celui qui précède. Les activités doivent permettre aux élèves d'observer, manipuler, et classer de façon intuitive, puis d'utiliser des critères de plus en plus fonctionnels.

■ CE1 : Sensibilisation

L'élève doit associer une image (la représentation du mot peut être en couleur quand il s'agit d'une correspondance avec un GN) et une phrase :

Les joues de Marie sont rouges Dessin
Autrefois les chevaux étaient attachés par un joug Dessin
Les enfants jouent au ballon >> pas de couleur

■ CE1 et/ou CE2

1. Quels sont les mots que tu peux associer ensemble ? Continue la liste.

La joue, le nez...
Le joug, le harnais...
L'enfant joue, s'amuse...

Analyse de l'erreur : déficit lexical.

Autre proposition : donner des cartes illustrées et légendées pour faire les associations. Puis redonner l'exercice.

2. Mets un déterminant devant chaque mot quand c'est possible :

... Joue, ... nez ... bouche, ... yeux, ... cheveux...
... Joug ... harnais ... selle ... rêne...
L'enfant... joue ... s'amuse ... saute ... court ... se balance...

En grammaire comment s'appelle les mots précédés d'un déterminant ?

.....

.../...

.../...

En grammaire comment s'appellent les autres mots ?

.....

Réécris les mots de la dernière ligne en changeant quelque chose :

L'enfant.....

Analyse des erreurs :

- déficit lexical : reprendre les mots illustrés ;
- déficit grammatical : reprendre l'opposition nom/verbe.

3. CE2/CM1

Complète le tableau avec des mots auxquels tu penses. Tu peux t'aider avec des vignettes (faire des vignettes illustrant l'opposition :

la porte/Pierre porte sa petite sœur la montre/Pierre montre son livre
la place/Pierre se place à côté de sa sœur un dessert est un mets/Pierre
met ses doigts dans son nez)

<i>La rue est en sens interdit.</i>	<i>Le cheval rue.</i>
<i>La joue de Marie est rouge.</i>	<i>L'enfant joue.</i>

Mets un titre à chaque colonne.

■ CE2/CM1/CM2

Recopie chaque phrase en changeant le nombre du nom souligné, puis le déterminant :

- Les voitures sont interdites dans ma rue.*
- Marie a les joues rouges.*
- Mes parents m'ont offert une montre pour mon anniversaire.*
- Il ne faut pas ouvrir les portes avec le pied.*
- Etc.

Sur une autre page, on fera manipuler les verbes et contextualiser différemment les verbes, en particulier avec des changements de sujet et de temps...

Sur le cahier outil contenant les homophones, les exercices et les corpus référents sont regroupés par classe, par nature. Cette représentation est d'une grande aide en production d'écrits.

Voici la consigne expliquée, copiée, manipulée en entraînement qui figure sur la page de garde (à partir du CE2) :

.../...

.../...

Cherche sur quel genre de mots tu doutes puis reporte-toi à la page indiquée.

Un nom..... *liste des noms traités avec la page afférente à chacun*

Un verbe..... *liste des verbes traités*

Un présentatif...

Un pronom...

Un déterminant...

Une préposition...

Les homophones grammaticaux

Habituellement, les homophones grammaticaux sont étudiés ensemble par leur lien homophonique, c'est-à-dire par l'analogie que font les enfants et que l'on voudrait éviter. Nous pensons qu'il faut absolument les séparer et montrer, pour chacun, le mode de fonctionnement et le sens en les appareillant non à des homophones, mais à des équivalents syntaxiques. Il faut donner la primauté à l'analogie de structure et non à celle de surface.

Il est tout à fait essentiel pour les homophones grammaticaux de les contextualiser. C'est par le sens qu'on peut les différencier et leur orthographe différente donne accès immédiatement à leur signifié. C'est pourquoi nous ne proposons pas de travailler les homophones par groupes similaires, comme on le fait habituellement, mais de rapprocher des lexies qui doivent absolument être différenciées par le sens comme par l'orthographe. Les rapprocher peut amener les enfants à les confondre encore davantage. Les comparaisons se feront uniquement sur les homophones lexicaux. L'enseignant trouvera donc des fiches qui rassemblent des outils grammaticaux appartenant à la même classe grammaticale, ayant donc le même emploi syntaxique. Le travail porte essentiellement sur la variation de sens.

Le rôle de l'orthographe

On commencera par un jeu qui sensibilisera les élèves au rôle de l'orthographe pour comprendre le sens d'un mot.

L'enseignant propose aux élèves d'écrire la phrase suivante, qu'il dicte sans aucun commentaire :

Je hais les haies de mûres mûres qui sont de vrais murs pour les promeneurs.

On peut trouver de nombreuses phrases de ce type dans les virelangues (*Tonton, ton thé t'a-t-il ôté ta toux ?*). La phrase proposée est particulièrement intéressante parce qu'elle contient deux séries d'homophones.

Dans un premier temps, les élèves vont se révolter, arguant qu'ils ne comprennent rien. La classe émet des hypothèses sur le sens de cette phrase. Puis l'enseignant l'écrit au tableau et tous les élèves élucident le sens. Ils soulignent les mots qui se prononcent de la même façon. Ils constatent que seuls deux mots s'écrivent de la même façon, que les autres paires sont différenciables par l'orthographe. La classe peut alors conclure sur l'importance de l'orthographe pour accéder au sens quand les mots se prononcent de la même façon.

à / de / en

À la suite de cette sensibilisation et parce que la classe s'est trouvée confrontée au problème de l'orthographe du son [a], on peut proposer de travailler sur la catégorie des prépositions.

On part d'un petit corpus que voici :

1. La table **en** bois **de** rose se trouve près de la fenêtre.
2. La clef **en** or est fichée dans la serrure.
3. Un verre à vin est sur la table.
4. Une épée **de** samouraï est posée contre le mur.

On fait faire quelques manipulations, en particulier le test de la suppression qui prouve que le « mot en gras » ne peut pas être supprimé seul, qu'il ouvre un GN, que c'est l'ensemble « mot gras + GN » qu'on peut supprimer. L'enseignant donne le terme de « préposition ». Il définit son rôle par le fait qu'elle introduit un groupe complément. Si le mot complété est un nom, le GN introduit par la préposition s'appelle « complément du nom ». Les principales prépositions sont : à avec accent grave, de, en.

Il ne faut pas craindre d'aborder relativement tôt le rôle des prépositions car il est capital dans la syntaxe française. Les enfants confondent souvent les « petits mots » et il faut les aider à clarifier leur classe et leur fonction.

à / de / vers / par / pour

Dès que les compléments circonstanciels sont abordés, on peut renforcer l'étude des prépositions, ce qui permettra de bien mettre en lumière le sens et l'emploi de l'homophone à.

Comme d'habitude, on part d'un petit corpus qui permet la réflexion :

1. *Ces bijoux appartiennent à ma mère.*
Ces bijoux viennent de ma mère.
Ces bijoux sont offerts par ma mère.
2. *Je vais à la piscine.*
Je reviens de la piscine.
Je me dirige vers la piscine.
Pour rentrer chez moi, je passe par la piscine.
3. *Nous écrivons une carte postale à notre famille.*
Nous recevons une carte postale de notre famille.

• On reprend le test de la suppression. On s'aperçoit que certains groupes ne peuvent absolument pas être supprimés (1, 2, sauf « pour rentrer chez moi »). Dans le groupe 3, si l'on supprime « une carte postale », on est obligé de conserver le groupe prépositionnel dans la première phrase. Contrairement à la leçon précédente, ici les groupes prépositionnels ne sont pas dépendants d'un nom, mais d'un verbe, sauf le groupe « pour rentrer chez moi », qui ne dépend ni d'un nom ni d'un verbe parce que c'est un complément circonstanciel. Enfin, on peut faire gloser les phrases afin de rendre compte du sens antonymique de *à* et de *de*.

On systématisera les découvertes.

- Si on supprime le mot en gras, il faut supprimer également le groupe nominal qui est placé derrière. Ce mot est une **préposition**, il introduit un groupe nominal.
- Dans les groupes 1 et 2, on ne peut pas supprimer le groupe nominal placé derrière les prépositions (mots en gras), sinon la phrase n'a plus de sens. C'est le verbe qui demande d'apporter une information donnée par ce groupe nominal ; ce groupe nominal est donc un complément de verbe.

La **préposition** introduit un groupe nominal complément de verbe.

- Dans le groupe 2, la préposition *à* exprime le lieu où l'on va, la préposition *de* le lieu d'où l'on vient, la préposition *vers* le lieu vers lequel on se dirige sans l'atteindre obligatoirement, la préposition *par* le lieu par où l'on passe, la préposition *pour* la raison pour laquelle on fait quelque chose ; elle est plutôt suivie d'un verbe à l'infinitif.

Ces prépositions ne donnent pas forcément une information sur un lieu comme dans le groupe 1 ou le groupe 3, mais la préposition *à* indique souvent le contraire de la préposition *de*.

La préposition *à* s'écrit toujours avec un accent grave.

a / ont / est / sont

On a vu que la préposition *à* est analysée avec d'autres prépositions pour expliquer son fonctionnement. Quand on voudra aborder la forme *a* du verbe *avoir*, on le fera dans un autre contexte, sans rapprocher les formes homophoniques. On essaiera d'abord de lui faire retrouver son sens plein avant de le voir comme auxiliaire.

On part d'un corpus simple :

*Thomas a les yeux bleus,
Il est plus grand que Mathieu.
Mathieu a les yeux noirs,
Il est plus grand que Victoire.
Victoire a les yeux verts,
Elle est plus grande que Claire.*

S. Bray et M. Clausard, *Comptines pour l'expression*,
OCDL, 1989, p. 39.

On fera écrire une suite à cette comptine afin que les élèves emploient les mêmes structures avec *être* et avec *avoir*. On fera faire une substitution en cherchant par quel autre verbe on peut remplacer *avoir*. Les élèves ne trouveront que le verbe *posséder*, qui est synonyme d'*avoir*.

On fera récrire la comptine en variant le nombre (plusieurs prénoms sujets). Automatiquement, les élèves entendront à l'oral des changements au niveau des verbes, changements que l'on fera expliciter.

On fera un écrit référentiel mettant en exergue l'analogie entre les formes au singulier et les formes au pluriel :

*Pierre est grand. / Les enfants sont grands.
Pierre a les yeux bleus. / Les enfants ont les yeux bleus.*

Quand les élèves auront un doute orthographique, ils pourront se reporter à ces référents et voir, par analogie structurelle, s'ils ont affaire à une préposition ou au verbe *avoir*. De même, on aura traité en même temps le verbe *être*. Le déterminant *son* sera vu avec d'autres déterminants, dont le pluriel *ses*.

et / ou / ni

La conjonction de coordination, sur le même principe, ne sera pas rapprochée du verbe *être*, mais d'autres conjonctions qui lui sont proches.

Voici un petit texte totalement factice qui permet d'ancrer l'orthographe des conjonctions à travers une histoire que beaucoup d'enfants peuvent vivre.

« Marie rentre de l'école et demande à sa mère la permission de regarder la télévision :

– Maman, est-ce que je peux regarder le dessin animé et le feuilleton ?

– Tu peux regarder la télévision. Mais tu choisis. Tu regardes le dessin animé ou le feuilleton, puis tu fais tes devoirs.

– Merci, maman.

Hélas ! Son père rentre du travail et se précipite sur la télécommande.

– Marie, tu ne peux regarder ni le dessin animé ni le feuilleton, car je veux voir mon match de foot. »

À travers la phase d'observation, on incitera les élèves à comprendre le sens des mots *et*, *ou* et *ni*.

Marie veut regarder deux émissions ; c'est le mot « et » qui exprime qu'elle désire plusieurs choses. Sa mère veut qu'elle choisisse une seule émission ; c'est le mot « ou » qui exprime le choix. Son père refuse qu'elle regarde quoi que ce soit ; c'est le mot « ni » qui exprime le refus de plusieurs choses.

Le principe du travail sur les homophones grammaticaux est de séparer le plus possible ce qui se ressemble phoniquement et d'apprendre aux élèves à travailler sur le sens de ces petits mots. Une fois le principe compris, chacun peut trouver des exemples identiques pour traiter d'autres phénomènes d'homophonies.

La finale verbale [e]

Les enfants confondent très souvent les formes verbales qui se terminent par le son [e], c'est-à-dire l'imparfait, l'infinitif et le participe passé des verbes en « -er ».

Cette confusion prend sa source dans la déconnexion du sens quand on travaille sur les temps et sur la trop grande importance donnée à l'infinitif pour conjuguer les verbes.

L'imparfait

On commencera par bien installer l'emploi de l'imparfait, temps extrêmement fréquent puisqu'il peut apparaître dans les textes en « je » pour marquer l'antériorité et dans les textes en « il » pour marquer l'arrière-plan par rapport au passé simple (voir « La chronologie et le verbe »).

✓ Exemple d'un texte en « je »

La petite Lou écrit à sa grand-mère tout ce qu'elle déteste en colonie de vacances :

« 6) *Les curieux. Dès que j'écris une lettre à toi, à Julie, ma meilleure copine, ou aux parents, il y en a qui veulent savoir ce que j'ai mis. Eux, ils ont horreur d'écrire ; deux lignes bâclées et puis c'est tout. J'ai juste donné une feuille de mon papier à lettres parfumé à Clara. C'est une fille qui est dans mon groupe et qui a pleuré avant-hier soir. Ça s'entendait, elle reniflait encore quand on a éteint. Ça m'a fait de la peine. Moi aussi, j'avais envie de pleurer.* »

É. Brami, B. Poncelet, *Ta Lou qui t'aime*, Le Seuil Jeunesse, 1999.

Lou, en écrivant à sa grand-mère, emploie le présent pour raconter ce qu'elle vit parce que les événements ont lieu au même moment que celui où elle les écrit (présent élargi), dans la même journée. Pour exprimer un événement qui a eu lieu avant le moment d'écrire (avant-hier soir), Lou emploie le passé composé : « j'ai donné », « qui a pleuré », « on a éteint », « ça m'a fait de la peine », ou l'imparfait : « ça s'entendait », « elle reniflait », « j'avais envie ». L'opposition dans l'emploi de ces deux temps est morphologique et aspectuelle. L'imparfait est un temps simple, tandis que le passé composé est un temps construit avec un auxiliaire. Cette opposition formelle est d'une grande aide pour les élèves et on doit leur donner ce premier point d'appui. D'autre part, les faits pour lesquels on emploie le passé composé sont pris comme un tout qui a eu lieu à un moment antérieur à la parole, comme des faits bruts, qu'ils aient duré (« a pleuré ») ou non (« on a éteint »). On pourrait mettre une date, une heure précise : **J'ai donné à 5 heures* ; **Elle a pleuré à 4 heures le 3 juillet* ; **On a éteint à 21 heures le 4 juillet*. Les faits à l'imparfait sont vus de l'intérieur, dans leur déroulement. On ne sait quand ils ont commencé et quand ils se sont terminés. On ne peut les dater précisément. C'est l'effet « durée », qu'on donne maladroitement en explication.

✓ Exemple d'un texte en « il »

Andersen raconte la vie de la petite Poucette, fillette pas plus grande que la moitié d'un pouce.

« *Une nuit qu'elle sommeillait, un vieux crapaud pénétra dans la chambre de la fée. Il était laid, gros, gluant.* »

Dans les textes en « il », l'imparfait s'oppose au passé simple. Les événements importants sont au passé simple : « un vieux crapaud pénétra », tandis que les faits qui n'ont pas d'importance pour l'avancée de la narration, ou les éléments qui servent de décor, que le narrateur décrit, sont à l'imparfait.

C'est surtout dans les textes en « je », quand l'imparfait alterne avec le passé composé, que les élèves peuvent, par analogie, orthographier les imparfaits avec des finales en / e /. Quand l'imparfait alterne avec le passé simple, les erreurs sont moins fréquentes. Il convient donc de sensibiliser les élèves à l'opposition morphologique et aspectuelle des deux temps. Cette opposition est faite intuitivement par les enfants. De plus, par une comparaison de plusieurs verbes employés à l'imparfait, on pourra mettre en valeur la désinence récurrente « -ai » (voir « La conjugaison »). Ce n'est qu'en joignant le sens de l'emploi et la forme, la désinence prototypique « -ai », qu'on peut espérer éradiquer la confusion.

Le participe passé

Dans un premier temps, il convient de faire repérer la construction du verbe en « deux morceaux » (voir « La conjugaison »). Lorsqu'on fait relever les passés composés pour les inscrire dans le cahier de conjugaison, l'auxiliaire apparaît tout naturellement. Si l'on supprime cet auxiliaire, la phrase n'a pas de sens. Le participe passé est la partie qui donne le sens porté par le verbe. L'auxiliaire est une aide à la conjugaison.

Dans les dictées quotidiennes, on montre l'analogie entre le participe passé employé avec l'auxiliaire *être* (quel que soit le temps) et l'adjectif qualificatif par le test de substitution.

La fillette est blessée.

La fillette est blonde.

La fillette s'est réveillée.

La fillette est blonde.

La souris est mangée (par le chat).

La souris est grise.

Enfin, on travaillera sur le sens du participe passé. Pour ce faire, on peut proposer de transformer deux phrases en une :

Je mets des fleurs dans le vase. Les fleurs sont coupées.

→ *Je mets des fleurs coupées dans le vase.*

L'action de couper est terminée lorsque le « je » les met dans le vase.

Une fois cette transformation manipulée plusieurs fois à partir d'exemples de l'enseignant ou d'élèves, on effectue la manipulation inverse. On dissocie une phrase contenant un participe passé en deux phrases où apparaît nettement le participe passé employé avec l'auxiliaire *être*, ce qui revient à montrer le fonctionnement adjectival du participe passé.

Par la fenêtre, je regarde la neige tombée cette nuit.

→ *Par la fenêtre, je regarde la neige. La neige est tombée cette nuit.*

L'infinitif

Comme nous l'avons expliqué précédemment, il est inutile de partir de l'infinitif puisque celui-ci ne permet pas la construction morphologique des verbes. On fait découvrir le rôle de l'infinitif comme « étiquette » pour trouver le sens d'un verbe dans un dictionnaire qui ne peut y être inscrit sous toutes ses formes.

Pour travailler le sens de l'infinitif dans une phrase et le distinguer du participe passé, on utilisera le même procédé de transformation. Les élèves cherchent les deux phrases de base sous-jacentes à la phrase proposée par l'enseignant.

Je vois l'enfant tracer un triangle au tableau.

→ *Je vois l'enfant. L'enfant trace un triangle au tableau.*

Je voyais l'enfant tracer un triangle au tableau.

→ *Je voyais l'enfant. L'enfant traçait un triangle au tableau.*

L'infinitif donne le fait comme simultané au fait du verbe conjugué.

Si l'on écrit : « un enfant tracé », on suppose que c'est l'enfant qui est tracé et la suite ne veut plus rien dire.

Avec les verbes modaux : *je veux, je peux, je dois, je sais*, etc., on pourra faire apparaître les phrases :

Je veux, je peux, je dois... dessiner un arbre.

→ *Je veux, je peux, je dois quelque chose. Je dessine un arbre.*

C'est le même pronom ou le même GN qui est sujet du verbe conjugué et actant de l'infinitif. On n'emploiera surtout pas le terme de « sujet », car l'infinitif n'a pas de sujet puisque c'est un mode qui ne varie pas en personne.

On fera la même remarque pour les verbes de mouvement :

Je vais nager tous les samedis à la piscine. → *Je vais... tous les samedis à la piscine + je nage tous les samedis à la piscine.*

On procédera comme pour le participe passé. Après plusieurs déconstructions, on effectuera des reconstructions :

Pierre aime commencer un jeu mais ne le termine jamais. → *Pierre aime quelque chose + il commence un jeu mais ne le termine jamais.*

On pourra ensuite donner des phrases où le sujet du verbe conjugué n'est pas l'actant de l'infinitif, ce qu'on fera apparaître dans la déconstruction :

Pierre te regarde avancer ton pion.

→ *Pierre te regarde + tu avances ton pion.*

En fin de scolarité, quand les élèves seront à l'aise avec ces manipulations et qu'ils les mettront en œuvre dans les dictées quotidiennes, on peut leur proposer d'explicitier la différence de sens entre deux orthographes possibles.

1. *Je regarde la neige tomber.*

2. *Je regarde la neige tombée.*

Dans la phrase 1, la neige tombe au moment où je la regarde ; il y a simultanéité des faits, ce que je comprends dans la phrase de base : la neige tombe. Dans la phrase 2, la glose entraîne la phrase : la neige est tombée (cette nuit) ; les faits sont terminés au moment où je regarde.

Ces ambiguïtés ne doivent pas être travaillées trop tôt, selon le principe énoncé dès le début sur l'homophonie, qu'on ne doit jamais mettre en regard des phénomènes qui sont proches et qui peuvent être confondus en surface.

Bibliographie

Ouvrages

- A. ANGOUJARD, *Savoir orthographier*, Hachette Éducation, coll. « Profession enseignant », 1994.
- M. ARRIVÉ, F. GADET, M. GALMICHE, *La Grammaire d'aujourd'hui : guide alphabétique de linguistique française*, Flammarion, 1986.
- G. BACHELARD, *La Formation de l'esprit scientifique*, Vrin, 1938.
- B.-M. BARTH, *L'Apprentissage de l'abstraction*, Retz, 1989.
- B.-M. BARTH, *Le Savoir en construction*, Retz, 1993.
- M.-J. BÉGUELIN (sous la dir. de), *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*, De Boeck, coll. « Savoirs en pratique », 2001.
- B. BENVENISTE, *Approche de la langue parlée*, Ophrys, 1997.
- É. BENVENISTE, *Problèmes de linguistique générale*, coll. « Tel », Gallimard, 1966.
- J.-P. BRONCKART, M. KAIL, G. NOIZET, *Psycholinguistique de l'enfant, recherche sur l'acquisition du langage*, Delachaux et Niestlé, 1983.
- J. BRUNER, *Child's talk : learning to use language*, Norton, 1983.
- N. CATACH (sous la dir. de), *L'Orthographe française*, Nathan Université, 2003.
- A. CHERVEL, *Et il fallut apprendre à lire à tous les petits Français*, Payot, 1977.
- A. CHERVEL, D. MANESSE, *Les Français et l'orthographe*, Calmann-Lévy, 1989.
- D. COGIS, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Delagrave, 2005.
- D. DUCARD, R. HONVAULT, J.-P. JAFFRÉ, *L'Orthographe en trois dimensions*, Nathan Pédagogie, 1995.
- J. DUBOIS, *Grammaire structurale du français : le verbe*, Larousse, 1967.

- M.-N. GARY-PRIEUR, *De la grammaire à la linguistique : l'étude de la phrase*, A. Colin, 1985.
- E. GENEVAY, *Ouvrir la grammaire*, LEP, 1994.
- A. GIORDAN, *Apprendre !*, Belin, coll. « Débats », 1998.
- A. GIORDAN, G. DE VECCHI, *Les Origines du savoir*, Delachaux et Niestlé, 1987.
- J.-E. GOMBERT, *Le Développement métalinguistique*, PUF, 1990.
- M. GREVISSE, *Le Bon Usage*, Duculot, 1936 (première édition).
- C. GRUWEZ, É. GENOUVRIER, *Grammaire pour enseigner le français*, Larousse, 1987.
- J.-P. JAFFRÉ, *Didactiques de l'orthographe*, Hachette Éducation, 1992.
- D. LEEMAN, *La Phrase complexe*, De Boeck-Duculot, 2002.
- D. LEEMAN, *La Grammaire ou la galère*, Bertrand-Lacoste / CRDP Midi-Pyrénées, 1993.
- D. LEEMAN, *Grammaire du verbe français*, Nathan, 1994.
- P. LE GOFFIC, *Grammaire de la phrase française*, Hachette Supérieur, 1993.
- D. MANESSE, D. COGIS, *Orthographe, à qui la faute ?* ESF, 2007.
- S. MELEUC, *Didactique de la conjugaison : le verbe « autrement »*, Bertrand-Lacoste / CRDP Midi-Pyrénées, coll. « Didactiques », 1999.
- MEN, *Terminologie grammaticale*, CNDP / Hachette Éducation, 1997.
- MEN, *La Maîtrise de la langue à l'école*, CNDP / Hachette Éducation, 1992.
- P. MEIRIEU, *Apprendre... Oui, mais comment ?*, ESF, 1990.
- J. PIAGET, *La Psychologie de l'enfant*, PUF, coll. « Que sais-je ? », 1966.
- B. et P. POTTIER, *Échelle d'acquisition en orthographe lexicale*, Retz, 2003.
- M. RIEGEL, J.-C. PELLAT, R. RIOUL, *Grammaire méthodique du français*, PUF, 1994.
- C. TAVERON, *Le Personnage, une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, Delachaux et Niestlé, 1995.
- R. TOMASSONE (sous la dir. de), *Grands repères culturels pour une langue : le français*, Hachette Éducation, 2001.

- R. TOMASSONE, *Pour enseigner la grammaire*, Delagrave Pédagogie, 1996.
- L. S. VYGOSTSKI, *Thought and Language*, Cambridge, MA : MIT Press, 1962.

Revues

- C. TISSET, « Pourquoi enseigner la grammaire ? », Inspection académique de l'Essonne, *BLE91*, n° 18, 1997.
- M. CANDELIER, A. DELAVEAU, F. KERLEROUX, « La notion de phrase dans les grammaires et manuels de français et d'allemand en Allemagne et en France », in *Linx*, n° 8, 1983.
- M. CELLIER, « Dire l'orthographe : quelques dispositifs », in C. VARGAS (sous la dir. de), *Langue et études de la langue, approches didactiques et linguistiques*, Publications de l'université de Provence, 2004.
- « L'exercice », in *Études de linguistique appliquée*, n° 48, Didier, 1982.
- « Didactiques du français langue maternelle : théories, pratiques, histoire », in *Études de linguistique appliquée*, n° 84, Didier, 1992.
- « Le français tel qu'on l'enseigne », in *Études de linguistique appliquée*, n° 99, Didier, 1995.
- M. LAPARRA, « Le repérage initial des personnages : difficultés éprouvées par des élèves réputés mauvais lecteurs », in *Pratiques*, n° 60, 1988.
- « La ponctuation », in *Pratiques*, n° 70, 1991.
- « Quand une grammaire de texte est-elle plus adéquate qu'une grammaire de phrase ? », in *Langages*, n° 26, 1972.
- « Quelle grammaire pour les textes ? », in *Le Français aujourd'hui*, n° 86, 1989.
- « Et la grammaire de phrase ? », in *Le Français aujourd'hui*, n° 135, 2001.
- « Les verbes, de la phrase aux discours », in *Le Français aujourd'hui*, n° 139, 2002.
- « Enseigner la langue de l'école au lycée », in *Le Français aujourd'hui*, n° 141, 2003.
- « Et la grammaire ! », in *Le Français dans le monde*, numéro spécial, 1981.

- « Quelle grammaire choisir pour la classe », in *Le Français dans le monde*, n° 300, 1998.
- « Approches du féminin », in *Le Français dans le monde*, n° 304, 1999.
- « Des conflits en orthographe », in *Le Français dans le monde*, n° 122, 1988.
- J. LÉON, « Proposition, phrase, énoncé, dans la grammaire : parcours historique », in *L'information grammaticale*, n° 98, 2003.
- C. TISSET, « Reconnaissance des formes verbales en langue première », in *Métadiscours / Langues*, Actes du colloque international du groupe de recherches Jan Comenius en linguistique et didactique des langues, in *Linx*, n° 36. 1988.

Index des fiches

1	Faire grossir une phrase au CE1.	30
2	Faire grossir une phrase au CM.	31
3	Illustration au CE1 sur la phrase	32
4	Premier tri de mots en CE1.	37
5	Évolution d'un tri de mots au CE1.	39
6	Exemple de tri au CE2.	41
7	Les types de phrases à partir d'un projet sur le narratif : la BD	62
8	À partir d'une recette de cuisine.	70
9	Les pronoms au CE2-CM1.	82
10	Pronom et verbe.	87
11	Le sujet au CE2	139
12	Le sujet au CM1	143
13	Le sujet au CM2	145
14	Le sujet : proposition de progression du CE2 au CM2 . . .	149
15	Les compléments circonstanciels au CE2	160
16	Les compléments circonstanciels au CM1	162
17	Les compléments circonstanciels au CM2	163
18	Compléments essentiels et compléments circonstanciels au CM1	178
19	Les différents constituants du groupe verbal au CM2 . . .	182
20	Proposition pour étayer la reconnaissance du verbe	195

21 La conjugaison au CE2	213
22 La conjugaison au CM1	224
23 La conjugaison au CM2	231
24 La copie dirigée	240
25 Exemple de fiche d'évaluation des dictées.	253
26 Travail préparatoire sur le son /ε/.	258
27 L'accord sujet / verbe : progression au CE2 dans des phrases simples	261
28 Progression au CM1 et au CM2 : de la phrase simple à la phrase complexe	263
29 L'accord nom / adjectif : proposition de progression au CE2	264
30 L'accord nom / adjectif : proposition de progression au CM1 et au CM2	265
31 Les homophones lexicaux	269

P
PROFESSION
ENSEIGNANT

Enseigner la langue française

LA GRAMMAIRE,

L'ORTHOGRAPHE

ET LA CONJUGAISON

à l'école

CET OUVRAGE se propose d'éclairer l'enseignement de la grammaire en décrivant des regards croisés sur l'histoire des notions, la position actuelle des chercheurs, le degré de conscience méta-réflexive des élèves.

Pour chaque notion, l'auteur montre les possibilités d'analyse des élèves et les investissements en lecture/écriture, en prenant soin de distinguer l'orthographe des autres activités. L'enseignant trouvera donc un outil de formation disciplinaire sur les « savoirs savants » et un outil pédagogique qui propose des démarches et des outils professionnels.

www.hachette-education.com

ISBN : 978-2-01-181722-8

hachette
ÉDUCATION



Le photocopillage, c'est l'usage abusif et collectif de la photocopie sans autorisation des éditeurs. Largement répandu dans les établissements d'enseignement, le photocopillage menace l'avenir du livre, car il met en danger son équilibre économique et prive les auteurs d'une juste rémunération.

En dehors de l'usage privé du copiste, toute reproduction totale ou partielle de cet ouvrage est interdite.