



HAL
open science

Les discours grammaticaux sur le verbe par des élèves de CE2 et de CM2

Patrice Gourdet, Marie-Noëlle Roubaud

► **To cite this version:**

Patrice Gourdet, Marie-Noëlle Roubaud. Les discours grammaticaux sur le verbe par des élèves de CE2 et de CM2. *Scolia* [sciences cognitives, linguistique et intelligence artificielle / revue de linguistique], 2022, 36, pp.111-131. 10.4000/scolia.2225 . hal-03947244

HAL Id: hal-03947244

<https://hal.science/hal-03947244>

Submitted on 19 Jan 2023

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

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



Scolia
Revue de linguistique

36 | 2022
La question grammaticale

Les discours grammaticaux sur le verbe par des élèves de CE2 et de CM2

Mise en perspective des performances et des connaissances des élèves

Grammatical Speech on the Verb by Pupils Aged 8 to 10 Years Old

Patrice Gourdet et Marie-Noëlle Roubaud



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/scolia/2225>

DOI : 10.4000/scolia.2225

ISSN : 2677-4224

Éditeur

Presses universitaires de Strasbourg

Édition imprimée

Pagination : 111-131

ISBN : 979-10-344-0114-7

ISSN : 1253-9708

Référence électronique

Patrice Gourdet et Marie-Noëlle Roubaud, « Les discours grammaticaux sur le verbe par des élèves de CE2 et de CM2 », *Scolia* [En ligne], 36 | 2022, mis en ligne le 08 juillet 2022, consulté le 20 juillet 2022.

URL : <http://journals.openedition.org/scolia/2225> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/scolia.2225>



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International - CC BY-NC-SA 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

**Les discours grammaticaux
sur le verbe par des élèves de CE2 et de CM2
Mise en perspective des performances
et des connaissances des élèves**

Patrice GOURDET

Cergy Paris Université – Inspé, France, ÉMA

Patrice.Gourdet@cyu.fr

Marie-Noëlle ROUBAUD

Aix-Marseille Université, CNRS, LPL

marie-noelle.roubaud@univ-amu.fr

« Le verbe est une tragédie de la conjugaison »

Chadia, CM2, janvier 2020

Introduction

Cette contribution s'interroge sur le rapport entre des savoirs grammaticaux prescrits et des performances et connaissances déclaratives des élèves à deux moments différents dans leur scolarité primaire, à 8-9 ans (au CE2) et à 10-11 ans au (CM2). Notre démarche est de partir des savoirs d'élèves concernant le verbe pour réinterroger le discours sur la langue au niveau institutionnel et les pratiques pédagogiques. Le choix de cette approche permettra-t-il de parvenir à une « linguistique applicable¹ » ?

Notre recherche porte sur l'enseignement/apprentissage de la langue en France. Aujourd'hui encore, les tensions sont vives entre

¹ Van Raemdonck développe ce concept depuis 2003. Cf. Damar (2009) et Van Raemdonck, Detaille & Meinertzhagen (2011).

décideurs institutionnels, didacticiens, chercheurs et praticiens (Gourdet, 2020). L'enseignement du français est souvent écartelé entre tradition et rénovation mais aussi entre mémorisation et réflexion (Bishop, 2008). Nous pourrions également rajouter le hiatus présupposé entre une approche sémantique et référentielle et une approche morphosyntaxique mécanique. Au regard des réalités d'enseignement observées, le quotidien des classes semble plus complexe : ces oppositions cohabitent et traversent les pratiques des enseignants qui tentent au jour le jour d'organiser au mieux ces approches plurielles parfois opposées (Gourdet & Roubaud, 2016). S'intéresser aux pratiques réelles en partant de la réalité des classes doit être une des préoccupations majeures des réflexions des chercheurs : comprendre ce qui s'enseigne réellement.

Cet article poursuit une réflexion autour du verbe, catégorie qui est la cible pédagogique majeure dans les classes, souvent illustrée par la présence d'une plage « conjugaison » (Elalouf, Péret & Gourdet, 2017). Le verbe par son importance et sa place centrale tant au niveau de la langue que du discours, mais aussi par sa prépondérance dans l'enseignement, est un révélateur essentiel : il permet d'appréhender une partie de la question grammaticale, de saisir les discours scolaires convoqués et d'analyser les activités pédagogiques proposées. C'est donc en appui sur des données issues de la recherche *REALang*² que nous questionnons les performances et connaissances des élèves et indirectement la progression curriculaire de l'enseignement du verbe à l'école primaire.

Saisir les connaissances des élèves, appréhender les pratiques pédagogiques, repenser des stratégies didactiques plus adaptées pour améliorer cet enseignement demeurent une quête commencée il y a plus de dix ans et qui s'enrichit au regard de la complexité de la classe.

1. Regard sur les prescriptions depuis 50 ans : entre tradition et innovation

La perspective historique permet d'analyser la progression des entrées valorisées par les programmes et de les mettre en perspective avec certains apports linguistiques qui ont jalonné ces cinquante

2 L'ensemble du projet est présenté dans Sautot, Gourdet & Beaumanoir-Secq (2021).

dernières années. Quelles interactions entre ces curriculums prescrits et les savoirs linguistiques et didactiques élaborés pouvons-nous repérer durant cette période ?

Il y a plus d'un demi-siècle en France, le plan Rouchette (1971) et les instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire (1972) marquent, selon Legrand (1977 : 142) « une forme d'aboutissement d'un processus entamé dès les années soixante ». Pour l'étude de la langue, le cadre institutionnel, par le biais de la circulaire sur le calcul et la grammaire au CM2 du 20 juillet 1964, avait déjà orienté l'enseignement sur l'observation et la réflexion de la langue, de préférence en usage. Dans les textes institutionnels de 1972, la récitation des verbes à chaque temps est critiquée : elle ne garantit pas que l'élève saura identifier et écrire les verbes en situation. C'est une première tentative pour se dégager du poids des tableaux de conjugaison mais le classement des infinitifs en trois groupes et l'entrée par les temps ne sont pas remis en cause. À cette époque, le rapport oral-écrit est pris en compte et donné comme une nécessité. C'est une certaine avancée ; elle s'appuie sur les descriptions linguistiques de Dubois et Lagane (1973), avec l'axe d'écriture valorisant le cheminement allant de l'oral vers l'écrit.

En 1981, Pinchon et Couté réaffirment que le rapport oral-écrit est la clé de l'apprentissage du verbe. Ils critiquent le classement des verbes en trois groupes, classement traditionnel qui masque des régularités (par exemple, il n'est pas nécessaire de classer les verbes pour identifier la marque de personne avec un sujet *nous* quand on entend [ʒ]). Cependant, les programmes de 1985 puis ceux de 1995 restent sur une approche traditionnelle réintroduisant même l'injonction « d'enregistrer mécaniquement la morphologie des conjugaisons » (MEN, 1995 : 61). De son côté, la réflexion linguistique poursuit son cheminement avec Le Goffic en 1997. Dans un ouvrage qui s'adresse aux enseignants, cet auteur délimite 6 formes essentielles et 4 temps fondamentaux pour retrouver l'ensemble des formes du même verbe³. En 1999, Meleuc et Fauchart décomposent la conjugaison des verbes

3 Pour générer toute la conjugaison, il faut connaître P1 (sujet « je »), P4 (sujet « nous » ou équivalent), P6 (la troisième personne du pluriel) au présent de l'indicatif, une personne du futur, une personne du passé composé et une personne du passé simple (Le Goffic, 1997).

à des temps simples en trois parties (radical + désinence mode/ temps + désinence de personne). Ces pistes didactiques pourtant opérationnelles ne sont pas reprises dans les textes officiels.

Les programmes de 2002, en introduisant l'« observation réfléchie de la langue française » (MEN, 2002 : 74), marquent une rupture et font du verbe une entrée spécifique qui intègre grammaire, conjugaison et orthographe. Il est question de compléments liés au verbe, de règles d'engendrement et de verbes fréquents, et non plus des trois groupes basés sur l'infinitif. Cette entrée sur les fréquences des verbes est en adéquation avec les propos de Blanche-Benveniste (2005) qui apporte un regard critique sur ces « leurres » que sont les tableaux de conjugaison car ils ne représentent pas la langue en discours.

Sur ces quinze dernières années, les prescriptions défilent (2007, 2008, 2015, 2018, 2020) : elles sont plus des marqueurs politiques que des textes mus par la volonté de donner un cadre stable aux enseignants, basé sur des démarches de consensus, initiées par le CNET en France entre 2013 et 2015 (Gourdet, 2021). Que peut-on en retenir sur la question du verbe et de son enseignement ? Une synthèse rapide montre des revirements qui ne peuvent que fragiliser la mise en œuvre en classe. On passe d'une construction progressive des tableaux de conjugaison et d'un travail sur des règles d'engendrement, avec une prise en compte de la fréquence en 2007, au retour des trois groupes traditionnels et un apprentissage exhaustif des tableaux de conjugaison en 2008. En 2015, le verbe doit être travaillé en articulant des aspects syntaxiques et morphologiques. La régularité est mise en avant et pour la première fois dans des textes apparaît la distinction entre les marques de temps et les marques de personne. Retour à l'idée d'une élaboration progressive des tableaux de conjugaison et introduction du prédicat, « fonction syntaxique articulée au sujet » (Siouffi & Van Raemdonck, 2017 : 255). La rentrée 2020 est marquée par le retour d'un texte officiel (MEN, 2020) qui réhabilite de manière explicite les trois groupes traditionnels basés sur les infinitifs et le grand retour de l'étiquetage sémantique des compléments de verbe. Le prédicat est supprimé (sa durée de vie n'aura été que de deux ans).

Cependant, malgré ces changements de cap permanents, certains points linguistiques semblent s'ancrer dans les textes officiels. Il s'agit de la décomposition des verbes, à l'écrit, en marques de temps et marques de personne qui permettent ainsi un travail ciblé d'observation et la

possibilité de relever les régularités avec les élèves (Gourdet & Laborde, 2017). L'autre avancée est la disparition de la conjugaison comme une entrée spécifique du français : l'appellation étude de la langue, dans les programmes, s'est imposée et se décline en 2020 entre la grammaire, l'orthographe et le lexique, le verbe étant intégré dans chacune de ces entrées. Enfin, la question des règles de fonctionnement construites sur des régularités semble être le socle de travail pour les notions grammaticales comme le verbe.

2. Le projet *REALang*

Depuis 2019, le projet *REALang*⁴ fédère un ensemble de chercheurs qui tentent de comprendre la réalité des pratiques pédagogiques proposées au quotidien dans les classes. Le but est de cerner l'enseignement de la langue en milieu scolaire, enjeu fondamental en didactique (Garcia-Debanc, 2008 : 41) pour proposer des pistes d'amélioration des pratiques. C'est le fondement du projet *REALang* que nous pouvons traduire en Recherche sur l'Enseignement Apprentissage de la langue en milieu scolaire mais aussi en Réalité de l'Enseignement Apprentissage de la langue en milieu scolaire. La démarche se veut écologique (Goigoux, Jarlégan & Piquée, 2015 : 10), descriptive et souligne l'importance de comprendre l'action enseignante dans ses pratiques quotidiennes pour transformer l'École (Schubauer-Leoni & Dolz, 2004).

Durant l'année scolaire 2019-2020, des classes ont été sollicitées et trois tests ont été effectués à deux moments de l'année scolaire, en septembre 2019 puis 14 semaines plus tard en janvier 2020. Cette série de tests est orientée sur l'enseignement de la langue et les deux cibles notionnelles sont le verbe et l'adjectif. Le corpus *REALang* offre un ensemble de données quantitatives qui sont à la disposition des chercheurs impliqués dans ce projet de recherche.

Le choix pour cette contribution est d'analyser les réponses des élèves issus des classes de CE2 (dernière année du cycle des apprentissages fondamentaux, élèves de 8-9 ans) et de CM2 (dernière année à

4 Le projet, coordonné par M. Beaumanoir-Secq (EDA), J.-P. Sautot (ICAR) et P. Gourdet (EMA) et mis en place depuis juin 2019, concerne 81 classes de l'école élémentaire en France et 2 classes en Suisse.

l'école élémentaire, élèves de 10-11 ans). Ce corpus quantitativement important permet d'avoir des données à un instant précis pour tenter de percevoir des progressions sur des tests équivalents. Les 1 144 élèves retenus étaient présents aux trois tests de janvier 2020. Les données que nous analysons sont issues d'une dictée (test 1), d'une identification de verbes dans un texte (test 2) et d'une explication écrite sur le verbe, donnée par les élèves (test 3), cette dernière reprenant un protocole inchangé depuis plus de dix ans :

	CE2	CM2
Test 1	Une dictée de 26 mots (3 phrases)	Une dictée de 54 mots (5 phrases)
Test 2	Identification de 10 verbes dans un texte – Test identique	
Test 3	Une demande d'explication – Test identique	

Tableau 1 : Présentation des tests proposés aux élèves

3. Performances et connaissances des élèves

La cohorte examinée compte des classes de milieux socio-économiques différenciés : favorisées, ordinaires et défavorisées. Dans le cadre de cette recherche, ces critères restent génériques, ils ont été élaborés en mettant en perspective la classification institutionnelle de l'Éducation nationale pour les classes en éducation prioritaire et les réponses des enseignants à un questionnaire spécifique au projet, leur demandant de positionner leur classe selon une échelle en lien avec le milieu social des élèves. Le pourcentage des classes selon les différents milieux est (à peu près) équivalent pour ces deux cohortes :

classes	CE2 (8-9 ans)	CM2 (10-11 ans)
	530 élèves et 28 classes	614 élèves et 32 classes
favorisées	9 (32 %)	11 (34 %)
ordinaires	8 (29 %)	10 (32 %)
défavorisées	11 (39 %)	11 (34 %)

Tableau 2 : Présentation du corpus *REALang* utilisé pour cette contribution

3.1. Test 1 : la dictée

Le test 1 a pour objectif d'appréhender les performances orthographiques des élèves. Il permet de cibler les réussites concernant

des accords de verbes à la 3^e personne du pluriel⁵, quand celle-ci n'est pas audible à l'oral (exemple: *chante/changent* à la différence de *a/ont*). Au CE2 figurent trois verbes au présent, à la 3^e personne du pluriel, dont deux sont identiques (dans l'ordre: *poussent, picorent, poussent*). Tous sont placés dans des contextes simples: les sujets nominaux sont antéposés (*les salades vertes, les jeunes canetons, les champignons*). Au CM2, la dictée comporte deux verbes à l'imparfait, à la 3^e personne du pluriel (*demandaient, étaient*). Le premier verbe est placé dans un contexte syntaxique complexe (*Papa et maman, inquiets, se demandaient*): il est séparé de son sujet par un adjectif, *inquiets*, qui joue le rôle de « rupteur » (Brissaud & Cogis, 2011: 193) et son sujet est composé de deux noms au singulier coordonnés (*Papa et maman*). Le second verbe concerne l'auxiliaire *être* conjugué à l'imparfait et séparé de son sujet nominal par la négation *ne* (*leurs quatre garçons n'étaient pas rentrés*).

Même si les verbes observés sont différents entre les deux niveaux, les résultats montrent une évolution des réussites des élèves sur le test 1 dans la marque de la 3^e personne du pluriel du CE2 au CM2:

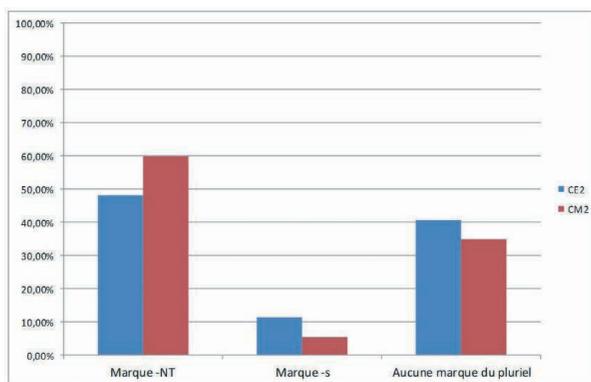


Figure 1 : Gestion des marques des verbes à la 3^e personne du pluriel (test 1)

Soit l'élève écrit correctement la finale -NT (non audible à l'oral) spécifique aux verbes, soit il utilise une marque de pluriel: -s (attribuée

5 Dans cet article nous avons fait le choix de parler de 3^e personne du pluriel qui est une terminologie utilisée dans le cadre scolaire, elle correspond à l'appellation P6.

aux noms, pronoms, adjectifs, déterminants), soit il ne fait apparaître aucune marque de pluriel. Écrire le pluriel des verbes dont la marque de personne est inaudible à l'oral n'est pas entièrement maîtrisée au CM2 (60 % en -NT, 5 % en -s) et l'absence de marque atteint encore les 35 % en CM2. Toutefois, les apprentissages progressent puisque les élèves de CE2 et de CM2 sont plus nombreux à mettre une marque de pluriel sur le verbe et à sélectionner celle qui correspond à la catégorie verbale (-NT).

Il semble que les élèves aient besoin de temps pour maîtriser cette notion, trop souvent pensée comme simple à acquérir par l'Institution (cette marque devrait être maîtrisée dès la fin du cycle 2 selon les programmes).

3.2. Test 2 : l'identification des verbes

Dans le test 2, les élèves devaient souligner tous les verbes d'un texte comportant dix verbes conjugués, appelés « verbes cibles » : *se réveille, prend, choisit, se dirige, attend, chatouille, entend, enfourche, se dirige, est*⁶. Les élèves de CE2 repèrent 73 % des verbes et les CM2, 87 %. L'augmentation est régulière et nous pouvons conclure que, dans l'ensemble, les élèves identifient les verbes dans un texte.

Si nous examinons chacun des verbes cibles (identifiés seuls ou avec d'autres éléments comme le *c'* pour *est*), nous remarquons que leur identification progresse, confirmant la montée en compétence du CE2 au CM2 :

	réveille	prend	choisit	dirige	attend	chatouille	entend	enfourche	dirige	est
CE2	86%	84%	70%	89%	70%	73%	74%	86%	76%	23%
CM2	95%	97%	90%	96%	85%	78%	96%	95%	89%	50%

Tableau 3 : Pourcentage de réussite à chacun des verbes cibles dans l'ordre du texte (test 2)

Mais tous les verbes ne sont pas équivalents en terme de réussite. Pour comprendre ces différences dans les pourcentages, il faut d'abord examiner la fréquence des verbes dans l'usage. Ainsi *prend*, verbe

6 Dans cet article, nous laissons de côté les problèmes soulevés par les verbes non conjugués mais essentiels au sens de la phrase (*sonner, sifflotant*).

fréquent⁷ à l'écrit comme à l'oral, donne lieu à un taux de réussite qui atteint les 84 % dès le CE2. De même, le verbe de perception *entendre*, qui entre aussi dans les cinquante premiers verbes des listes de fréquence, est bien identifié. On peut aussi se demander si le critère sémantique de l'action, accroché au verbe tout au long de la scolarité de l'élève (cf. infra), n'induit pas la réussite à *enfourche*, qui dépasse même le score de *prend* au CE2.

Il faut ensuite replacer les lexèmes verbaux dans le texte pour mesurer les obstacles linguistiques qui peuvent être à l'origine de l'écart des performances des élèves (Roubaud & Touchard, 2004 : 263). Ainsi l'éloignement du sujet peut être un facteur d'opacité: tel est le cas de *choisit*, placé dans une phrase où le sujet *il* est en facteur commun (phrase 1) et de la deuxième occurrence de *se dirige* (phrase 2), moins bien identifiée dans chaque niveau que lors de sa première mention (au CE2, son score passe de 89 % à 76 %):

- 1) *Il prend sa douche et choisit sa tenue du jour.*
- 2) [...] *il enfourche son vélo orange et se dirige [...]*

Il faut enfin reprendre la lecture du texte pour essayer de comprendre le faible taux de réussite à l'identification du verbe *être* (de 23 % à 50 %) dans la dernière phrase du texte. Rappelons que ce verbe est l'un des premiers (avec *avoir*) dont la conjugaison est apprise à l'école:

- 3) *C'est le nouveau maître du CM1!*

On peut en effet s'interroger sur le statut de cette dernière phrase du texte qui commence par un *c'est* présentatif. Comment a-t-elle été perçue par les élèves? Comme un commentaire? Une conclusion? Le besoin d'analyser grammaticalement cette phrase (et d'y chercher un verbe) ne s'est peut-être pas fait sentir. Rappelons aussi que *c'est* est vu par les élèves comme un bloc composé de deux éléments indissociables et ce, même chez des élèves de fin d'école primaire (Roubaud, 2001 : 51).

Ce dernier point nous a amenés à détailler les pourcentages de réussite en prenant en compte la question du pronom dans la proximité du verbe:

7 Comme on peut le voir par exemple dans ce document pédagogique en ligne: <http://www4.ac-nancy-metz.fr/eco-provencheres-fave/siteg/file/pdf/sotre/Francais/Conjugaison/Frequence_des_verbes.pdf>.

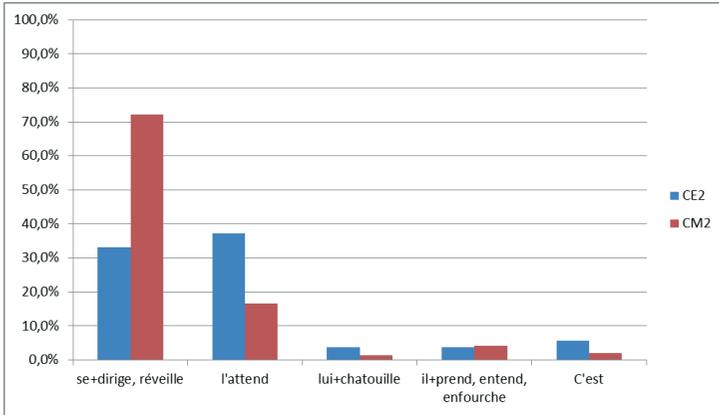


Figure 2 : Pourcentage des blocs avec pronom + verbe cible (test 2)

La prise en compte par les élèves du «se» réfléchi des verbes pronominaux augmente du CE2 au CM2, de 33 % à 72 %, même si elle ne touche pas tous les élèves. Dans le cas du *c'est*, peu à peu, le pronom se dissocie du verbe. Lors du soulignement, certains élèves associent au verbe le clitique sujet (*il prend, il entend, il enfourche*) ou le clitique objet (*l'attend, lui chatouille*), dans une proportion non négligeable pour le verbe *attendre* (de 37 % au CE2 à 16 % pour le CM2). Le cas de *l'attend* ne serait-il pas à rapprocher des phénomènes de sous-segmentation qui touchent les mots grammaticaux (Cappeau & Roubaud, 2018 : 56) ? Non identifiables à l'oral [lwazo], [latâ], ils entraînent à l'écrit la production de blocs (*loiseau, lattend*), ce qui pourrait expliquer ces forts pourcentages. Cependant il est important de souligner l'évolution des élèves entre le CE2 et le CM2, qui segmentent mieux les pronoms des verbes et en comprennent mieux le rôle.

3.3. Test 3 : les explications des élèves

Dans le test 3, les élèves devaient répondre, en quelques lignes, à la question : «Qu'est-ce qu'un verbe?», ce qui correspond à une restitution de savoir assez classique dans le cadre scolaire mais qui se pratique en général à l'oral dans les classes.

L'analyse porte sur les discours des élèves avec l'utilisation d'une grille de lecture des propriétés mises en avant (Gourdet & Cogis,

2014: 47) qui a été affinée au sein du projet *REALang*. Pour être comptabilisée, une des propriétés des entrées linguistiques (sémantique, morphologique ou syntaxique) doit apparaître au moins une fois dans l'écrit proposé par l'élève. Le nombre de propriétés recensées par élève est de 2,5 pour le CE2 et 4,5 pour le CM2. L'élève liste de plus en plus de propriétés et pour chacune des entrées linguistiques convoquées : ses connaissances linguistiques s'épaississent, prennent du volume au fil de sa scolarité.

Si nous regroupons les différentes entrées linguistiques mobilisées, des tendances émergent :

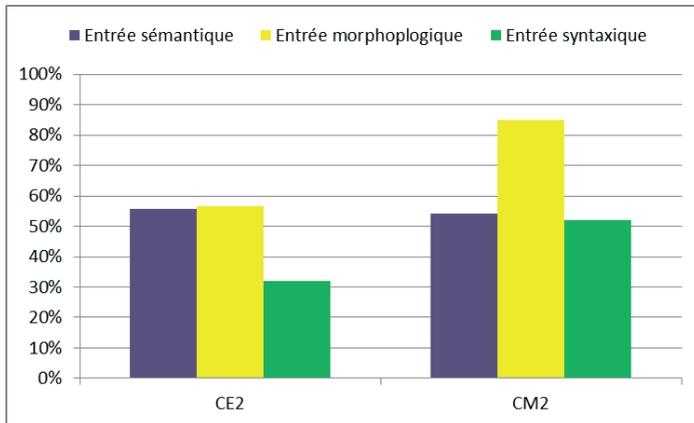


Figure 3 : Part d'élèves en fonction des entrées linguistiques et des niveaux (test 3)

L'entrée sémantique est bien représentée et demeure stable. Sémantiquement, le verbe est défini comme désignant une action : c'est celle qui apparaît en premier dès 6 ans (Gomila & Roubaud, 2013 : 38). Comme dans les recherches précédentes (Gourdet & Roubaud, 2016 : 9), l'entrée morphologique est la plus souvent citée et elle est en augmentation. Nul doute que la focalisation scolaire sur la conjugaison est responsable de la popularité de ce critère qui est avancé par 85 % des élèves en CM2. Quant à l'entrée syntaxique, c'est celle qui est la moins souvent convoquée au CE2 (32 % des élèves) et pour le CM2, elle l'est dans les mêmes proportions que l'entrée sémantique (environ 52 %).

Examinons ces entrées : quelles propriétés les élèves convoquent-ils pour repérer le verbe ? Dans le cadre de cet article, nous retiendrons celles qui sont les plus données par les élèves des deux cohortes :

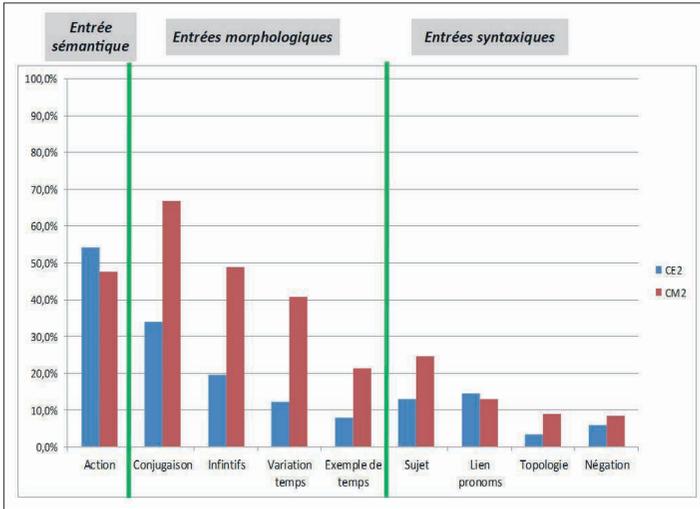


Figure 4 : Pourcentage des propriétés les plus convoquées sur l'ensemble des élèves (test 3)

La lecture de ce graphique appelle diverses remarques. L'entrée sémantique (association du verbe à la dénotation d'une action) est d'autant plus présente que les élèves sont plus jeunes, mais elle n'est pas la seule à être convoquée. Concernant l'entrée morphologique, le triptyque « conjugaison-infinitifs-variation des temps » gagne de la puissance du CE2 au CM2. On peut y ajouter le critère « exemple de temps » quand les noms des tiroirs verbaux sont cités dans le test. Ce triptyque n'a rien d'actuel et nous ne pouvons que constater un phénomène de fossilisation du savoir. L'entrée syntaxique est rarement mobilisée. Quand elle l'est, les propriétés sont la présence du sujet (plus fort en CM2), le lien entre verbe et pronom sujet, la place du sujet ou du verbe (topologie) et la négation qui sert à identifier un verbe dans une phrase⁸ (Gourdet, Cogis & Roubaud, 2016:156). Le paradoxe est que si les élèves mentionnent de plus en plus la conjugaison des verbes en fonction des temps, la notion d'accord n'apparaît pas dans les entrées syntaxiques les plus citées, alors que les programmes insistent sur l'importance de bien accorder le verbe avec son sujet (et ce, dès le CP).

8 La négation à l'écrit encadre le verbe à des temps simples ou l'auxiliaire aux temps composés (*X ne joue pas / X n'a pas joué*).

Une grande absente déjà remarquée dans des recherches antérieures est l'entrée textuelle (Gourdet & Roubaud, 2016: 11). Le verbe est relié à la phrase, que ce soit sémantiquement ou/et syntaxiquement pour plus des trois-quarts des élèves dans chaque niveau : il ne dépasse pas la limite de la phrase, il n'est jamais envisagé au niveau du texte (Gourdet, Cogis & Roubaud, 2016:166-168).

L'observation des propriétés mises en avant par les élèves permet une analyse de « l'impact » d'un curriculum prescrit. En effet malgré l'introduction du « prédicat » dans les programmes de 2015, quatre ans plus tard aucun des 1 144 élèves ne cite une seule fois ce terme: cette donnée illustre le décalage entre les programmes institutionnels et les pratiques en classe.

Enfin, les élèves se soumettent presque tous au test 3 : ils ne sont que 2,2 % à ne pas y répondre. Les réponses à cette demande d'explication ressemblent davantage à une sorte de litanie qu'à une vraie réflexion sur le concept de verbe. Litanie qui les conduit même parfois à réciter toute la conjugaison du verbe⁹ :

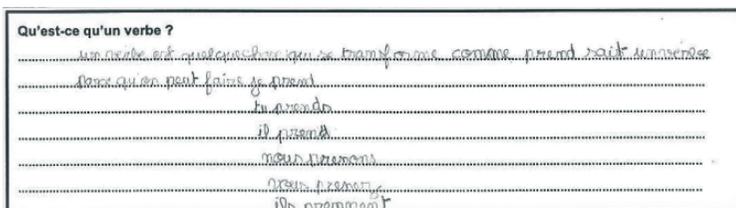


Figure 5 : Réponse d'un élève de CE2

Litanie qui parfois étouffe le verbe dans ces prêts-à-réciter, s'amplifie du CE2 au CM2 et que synthétise cette carte mentale :

9 L'analyse des exemples proposés par les élèves dans leurs réponses fera l'objet d'un travail d'analyse plus qualitatif dans des recherches futures.

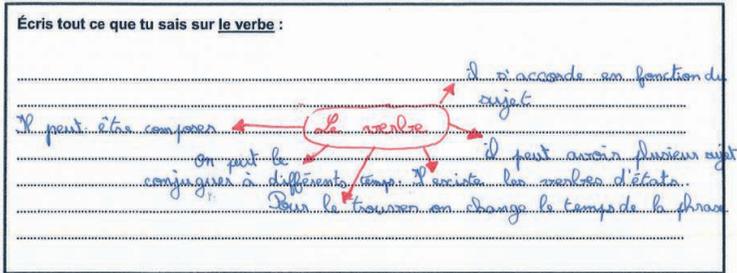


Figure 6 : Réponse d'un élève de CM2

Dans les connaissances déclaratives affichées, on retrouve le discours scolaire de l'enseignant, des éléments du programme et les « leçons » des manuels scolaires.

3.4. Synthèse

Même si les apprentissages s'améliorent, concernant la marque de 3^e personne du pluriel (test 1), même si l'identification des verbes dans un texte progresse (test 2), le test 3 montre que le savoir sur le verbe reste figé, néglige le rapport oral-écrit, ne différencie pas les marques de temps et de personne et n'atteint pas le niveau textuel. Les discours d'élèves de CE2 et de CM2 sur le verbe et les programmes officiels actuels continuent de mettre en avant une série de propriétés qui traversent le temps (l'action, les groupes des verbes par l'infinitif, la conjugaison) et résistent aux avancées didactiques récentes. Nos recueils effectués à partir du même protocole depuis une dizaine d'années montrent cette permanence dans les réponses des élèves mais également chez les enseignants (Gourdet, 2010 : 42).

Alors comment aider les enseignants à sortir de ce cercle infernal ? Pour essayer de répondre à cette question, notre analyse s'est portée sur les classes les plus performantes et les moins performantes de notre échantillon.

4. Mise en perspective des performances et connaissances des élèves

L'analyse de ces données, test par test, ne fait que confirmer des analyses précédentes sur les questions de l'acquisition du verbe, de son

enseignement et des connaissances qu'en ont des élèves et des adultes (Gourdet & Roubaud, 2016; Avezard-Roger & Thomas, 2017; Lachet, 2020). La spécificité des éléments en notre possession nous permet de poursuivre notre exploration par le biais de comparaison de groupes de classes. Le principe retenu pour cette investigation est de prendre appui sur notre corpus d'élèves et d'utiliser le test 1 de performance à la dictée, pour ranger les classes à partir de la moyenne (nombre de mots correctement orthographiés sur le nombre de mots à écrire). Ce classement permet de diviser les niveaux en trois tiers et d'isoler les 10 classes les plus performantes à la dictée (notées CE2+ et CM2+) et les 10 classes les moins performantes (notées CE2- et CM2-).

Le point de référence est donc le score moyen aux dictées. En CE2 la dictée de 26 mots présente un score de réussite de 75,8 % pour les 530 élèves et en CM2, la dictée de 54 mots a été réussie à hauteur de 76 % par les 614 élèves. Pour les CE2, les 10 classes les plus performantes présentent des écarts à cette moyenne qui vont de +14,7 à +3,05 points et les classes les moins performantes, des écarts allant de -4,72 à -18,11. De même pour les CM2, les 10 classes les plus performantes présentent des différences qui s'étalent entre +8,26 et +3,94 et les 10 classes les moins performantes, entre -4,28 et -19,20. Le tableau suivant présente ces tiers et y associe leur profil en fonction des milieux socio-économiques (cf. *supra*, 3.):

classes	CE2+	CE2-	CM2+	CM2-
favorisées	6	2	7	2
ordinaires	4	3	2	4
défavorisées	0	5	1	4

Tableau 4 : Profil des classes pour les CE2 et les CM2

Même si, au niveau de la performance, nous obtenons une cartographie assez classique – c'est-à-dire performance élevée dans les milieux socialement favorisés – et maintes fois relevée (Lahire, 1995), des anomalies surgissent : des classes de milieu favorisé se retrouvent dans les moins performantes et des classes de milieu défavorisé, dans les plus performantes¹⁰.

10 L'analyse du classement des classes et des scores de ces classes atypiques fera l'objet d'un travail d'analyse plus qualitatif dans des recherches futures.

Nous avons analysé, pour ces tiers de classes, les réponses des élèves au test d'explication sur le verbe. La mise en perspective entre la dictée (test 1) et les explications (test 3) permet par le jeu des contrastes, et en restant sur des cohortes d'élèves assez importantes (381 élèves sur 530 en CE2 / 389 élèves sur 614 en CM2), de faire ressortir certaines différences au niveau des entrées linguistiques et des propriétés déployées pour expliquer le verbe :

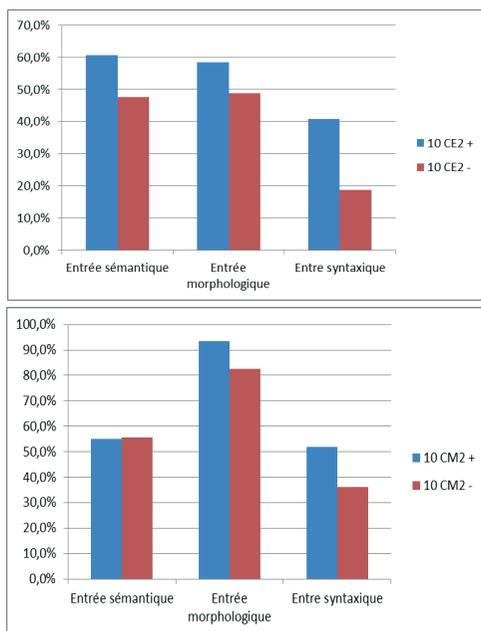


Figure 7 : Comparaison des entrées linguistiques utilisées pour les tiers sélectionnés (test 3)

On s'aperçoit, à la lecture des deux tableaux que l'écart entre les classes plus et moins performantes au test 1 se situe au niveau de l'entrée syntaxique, écart encore plus grand en CE2. La syntaxe aurait-elle un rôle à jouer dans la performance orthographique des élèves ?

Pour essayer de répondre à cette question, examinons ce que les élèves des tiers concernés mobilisent en ciblant les propriétés les plus marquantes apparaissant dans le test 3. Il s'agit pour le CE2, du *sujet* et pour le CM2, du *sujet* et de l'*accord*. En CE2+ (classes les plus performantes), 52 % des élèves avancent une réponse avec au

moins une propriété syntaxique; ils ne sont que 36 % du côté des CE2- (classes les moins performantes). De plus, quand une entrée syntaxique est convoquée, nous trouvons la propriété liée au *sujet* chez 1 élève sur 2 en CE2+, alors qu'ils ne sont que 1 sur 4 en CE2-. Dans le CM2+ (classes les plus performantes), l'entrée syntaxique dans les explications concerne 41 % des élèves; ils ne sont que 19 % du côté des CM2- (classes les moins performantes). Quand on regarde les propriétés avancées par ces élèves, on constate des vraies différences entre les deux sous-cohortes: 1 élève sur 4 évoque le *sujet* et on trouve la même proportion pour l'*accord* du côté des CM2+, alors qu'un peu plus de 1 élève sur 10 évoque le *sujet* et l'*accord* en CM2-. Il semble bien que l'énoncé de propriétés syntaxiques par les élèves des classes les plus performantes soit à mettre en relation avec leurs compétences orthographiques.

Toutefois il est difficile d'isoler la syntaxe de la morphologie dans le cas des accords. Même si l'écart est moins important du côté de l'entrée morphologique, nous remarquons, toujours en CM2, que l'entrée morphologique était avancée de manière différente selon les sous-cohortes. Dans les réponses qui valorisent une entrée morphologique, deux propriétés marquent des différences entre les 10 classes les plus performantes et les 10 classes qui le sont moins. Il s'agit des références aux *marques de personne* (23 % contre 17 %) et aux *marques du pluriel* (15 % contre 6 %).

Si on rassemble l'ensemble de ces indices, en appui sur cette démarche de comparaison, il semble que des connaissances avancées dans les explications soient une marque des classes performantes. Ces déclarations écrites concernent le lien syntaxique entre le sujet et le verbe conjugué, la place centrale du verbe au sein de la phrase verbale et les conséquences morphologiques de l'accord (sur les marques de personne). Une piste didactique s'annonce alors: travailler davantage en classe l'entrée syntaxique afin que l'élève dépasse le mot verbe et raisonne sur le contexte qui l'entoure (Gourdet, Cogis & Roubaud, 2016:165, 169).

Conclusion

Le verbe demeure pour beaucoup d'enseignants une difficulté majeure et génère parfois une forme de désarroi (Lachet, 2020). La

même perception ressort de l'analyse des réponses des élèves de CE2 et de CM2 même si des progrès sont constatés en dictée et lors de l'identification du verbe. En revanche, le verbe semble se fossiliser dans les explications des élèves tout au long du temps scolaire. L'impression qui domine, et déjà évoquée dans nos précédentes recherches, c'est une forme d'immobilisme illustrée par la permanence de certaines connaissances déclaratives des élèves. Or, les textes officiels actuels, malgré des descriptions traditionnelles, semblent pointer quelques avancées du côté de la décomposition morphologique et de l'idée que la conjugaison doit se construire petit à petit sur des fréquences de verbes et des régularités de fonctionnement.

Le constat actuel est que l'enseignement du verbe à l'école est exclusivement centré sur la question de la morphologie écrite décontextualisée avec une entrée « conjugaison » très prégnante, chronophage et peu efficace au regard de certains résultats qui montrent encore, en fin d'école élémentaire, des difficultés persistantes à gérer l'orthographe des verbes conjugués dans des situations phrastiques. Afin de ne pas s'épuiser, l'enseignant doit s'émanciper de la mémorisation par les élèves des tableaux de conjugaison car comme nous l'écrit Chadia (CM2): « Le verbe est une tragédie de la conjugaison »¹¹.

Comprendre le rôle des éléments qui composent le verbe, percevoir les grandes régularités sont essentiels dans une approche réflexive. Valoriser l'axe syntagmatique pour découvrir le lien entre syntaxe, sémantique et morphologie est aussi fondamental. L'autre chantier est aussi celui du discours et de la place du verbe en usage. Ces pistes sont les fondements de ce qu'on a appelé une « linguistique applicable ».

Tout est encore à faire tant au niveau des questions de temporalité, d'aspect, de valeur des temps, de la place des genres textuels, un

11 Tragédie qui continue à se perpétuer. Par exemple, l'ouvrage intitulé *Manuel de français: CM2* paru chez Hatier en 2021, consacré à l'étude de la langue, affiche l'entrée « conjugaison » dès la UNE. Le sommaire (page 6) décline cette entrée en 17 leçons, la première sur l'infinitif, la deuxième sur les terminaisons dites régulières (page 55, en une page les marques de personne pour *tu, nous, vous et ils/elles* sont institutionnalisées au sein d'une leçon intitulée « Les terminaisons régulières des verbes conjugués ») et toutes les autres leçons de conjugaison concernent les temps en fonction des trois groupes traditionnels.

chantier qui suppose une formation solide en didactique de la langue du côté des enseignants.

Pour conclure, nous ne résistons pas à utiliser cette métaphore de l'entomologiste, qui illustre parfaitement notre contribution. Les élèves apprennent à connaître les verbes en les épinglant dans des tableaux qui permettent de constituer des tas de collections d'objets inertes alors qu'il semble primordial de comprendre ce verbe quand il se déploie dans la « vraie vie » (c'est-à-dire en discours).

La problématique reste complexe et se résume par cette question en tension: comment conjuguer une grammaire du verbe en tant qu'objet d'étude et une grammaire du verbe au service du lire-écrire? Des horizons didactiques sont encore à explorer dans ce domaine.

Bibliographie

- AVEZARD-ROGER, C. & THOMAS, I. (2017), L'accord du verbe aux cycles 2 et 3: posture réflexive et médiation entre pairs, *Le français aujourd'hui* 198, 91-112.
- BISHOP, M.-F. (2008), Les textes officiels de français pour l'école élémentaire de 1945 à 1972: entre tradition et rénovation, *Spirale, Textes officiels et école. Revue de recherches en éducation* 42, 7-18.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2005), Structure et exploitation de la conjugaison des verbes en français contemporain, *Le français aujourd'hui* 148, 77-87.
- BRISAUD, C. & COGIS, D. (2011), *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Paris, Hatier.
- CAPPEAU, P. & ROUBAUD, M.-N. (2018), *Regards linguistiques sur les textes d'élèves (de 5 à 12 ans)*, Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise Pascal.
- DAMAR, M.-È. (2009), *Pour une linguistique applicable*, Bruxelles, Peter Lang.
- DUBOIS, J. & LAGANE, R. (1973), *La nouvelle grammaire du français*, Paris, Larousse.
- ELALOUF, M.-L., PÉRET, C. & GOURDET, P. (2017), Les pratiques d'enseignement de la grammaire en France. Quels liens entre formation, utilisation des manuels et pratiques effectives? in Bulea Bronckart E. & Gagnon R. (éds), *Former à l'enseignement de la grammaire*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 45-67.

- GARCIA-DEBANC, C. (2008), De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte: trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté, *Pratiques* 137-138, 56-70.
- GOIGOUX, R., JALRLÉGAN, A. & PIQUÉE, C. (2015), Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves: enjeux et choix méthodologiques, *Recherches en didactiques* 2015/1, 19, 9-37.
- GOMILA, C. & ROUBAUD, M.-N. (2013), Le verbe au cours préparatoire: premières constructions du concept, in Avezard-Roger C. & Lavieu-Gwozdz B. (éds), *Le verbe: perspectives linguistiques et didactiques*, Arras, Artois Presses Université, 31-45.
- GOURDET, P. (2010), Savoirs enseignants sur la notion grammaticale de verbe, *Repères* 42, 25-44.
- GOURDET, P. (2020), Évolution des prescriptions sur la grammaire à l'école entre 1923 et 2020: un long fleuve tranquille? *Le français aujourd'hui* 211, 13-25.
- GOURDET, P. (2021), Rapports entre science et instructions à l'école élémentaire. Interactions complexes entre prescriptions et didactique du français: le cas de l'étude de la langue, *Recherches* 74, 41-60.
- GOURDET, P. & COGIS, D. (2014), Un verbe c'est quelque chose: emploi « profane » ou emploi « savant » du métalangage à l'école élémentaire? *Le discours et la langue: Revue de linguistique française et d'analyse du discours* 6/1, 47-62.
- GOURDET, P., COGIS, D. & ROUBAUD, M.-N. (2016), L'enseignement d'une notion clé au primaire: le verbe, in Chartrand S.-G. (éd.), *Mieux enseigner la grammaire: pistes didactiques et activités pour la classe*, Canada, Montréal, Pearson ERPI Éducation, 147-173.
- GOURDET, P. & LABORDE, P. (2017), Enseigner la morphologie du verbe autrement. Comment dissocier et travailler marques de personne et de temps? *Le français aujourd'hui* 194, 79-89.
- GOURDET, P. & ROUBAUD, M.-N. (2016), L'enseignement du verbe à l'école. Des tensions entre enseignants et élèves de CM2, *Pratiques* 169-170, <<https://doi.org/10.4000/pratiques.3059>>.
- LACHET, C. (2020), Les étudiants et la conjugaison. Enquête autour des connaissances et des représentations, *Le français aujourd'hui* 211, 57-72.
- LAHIRE, B. (1995), *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard.

- LEGRAND, L. (1977), *Pour une politique démocratique de l'éducation*, Paris, PUF.
- LE GOFFIC, P. (1997), *Les formes conjuguées du verbe français (oral et écrit)*, Paris, Ophrys.
- MELEUC, S. & FAUCHART, N. (1999), *Didactique de la conjugaison. Le verbe « autrement »*, CRDP Midi-Pyrénées, Bertrand Lacoste.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1995), *Arrêté fixant les programmes pour chaque cycle de l'école élémentaire*, 22 février 1995.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002), *Bulletin officiel de l'Éducation nationale et du ministère de la recherche* 1, 14 février 2002.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2020), *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* 31, 30 juillet 2020.
- PINCHON, J. & COUTÉ, B. (1981), *Le système verbal du français*, Paris, Nathan.
- ROUBAUD, M.-N. (2001), Les enfants de 6 à 10 ans face à la graphie de ET et de EST, *Revue Québécoise de Linguistique* 30/2, 41-70.
- ROUBAUD, M.-N. & TOUCHARD, Y. (2004), Vers la notion de verbe: de l'approche intuitive à la construction du savoir, vers sept ans, in Vargas C. (éd.), *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*, Aix-en-Provence, Presses universitaires de Provence, 257-267.
- ROUCHETTE, M. (1971), *L'enseignement du français à l'école élémentaire*, Paris, Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques.
- SAUTOT J.-P., GOURDET P. & BEAUMANOIR-SECQ M. (2021), Enjeux et choix méthodologiques pour l'étude des rendements des classes dans la recherche *REALang*, *Scolagram* 8, <https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content_page/item/326-Rendement>.
- SCHUBAUER-LEONI, M.-L. & DOLZ, J. (2004), Comprendre l'action et l'ingéniosité didactique de l'enseignant: une composante essentielle de la transformation de l'école, in Bronckart J.-P. & Gather Thurler M. (éds), *Transformer l'école. Raisons éducatives*, Bruxelles, De Boeck Université.
- SIOUFFI, G. & VAN RAEMDONCK, D. (2017), *100 fiches pour comprendre les notions de grammaire*, Paris, Bréal.
- VAN RAEMDONCK D., DETAILLE M. & MEINERTZHAGEN, L. (2011), *Le sens grammatical - Référentiel à l'usage des enseignants*, Bruxelles, Peter Lang.