



# Guide *pour* enseigner

## La grammaire pour écrire

### **Claudine Garcia-Debanc**

Enseignante-chercheuse en didactique du français à l'INSPÉ de Toulouse, Laboratoire de recherche CLLE

### **Marie-Noëlle Roubaud**

Chercheuse et maitresse de conférences émérite en sciences du langage à l'université d'Aix-Marseille, Laboratoire Parole et Langage

### **Mélissa Béchour**

Conseillère pédagogique en langue française en Haute-Garonne

**RETZ**

editions-retz.com

# Remerciements

Tous nos remerciements aux enseignants qui nous ont aidées dans la conception des activités et les ont mises en œuvre dans leurs classes, souvent en y ajoutant leur propre inventivité : Barbara BOULANGER-NEVEU, Pierrick BOURG, Sylvie CASSINET, Adeline CHAILLY, Myriam COUZI, Sandra DUPUY, Maryline MONTEILLET, Stéphane SINNER, dans leurs écoles de Haute-Garonne, du Cantal, des Hautes-Alpes ou du Rhône.

Un merci tout particulier à Marie-Laure LE BAIL pour la séquence sur le présent et à Alexandra COSSE-MANIERE pour ses relectures critiques de plusieurs chapitres, ses suggestions et les très nombreux écrits de travail de ses élèves.

## Biographie des autrices

**Claudine Garcia-Debanc** est professeure en sciences du langage à l'INSPÉ Toulouse Occitanie-Pyrénées. Elle conduit des recherches en didactique du français langue première au sein du laboratoire CLLE (Cognition Langues Langage Ergonomie) de l'université Toulouse Jean Jaurès. À travers cet ouvrage, elle a à cœur de faciliter l'enseignement de la grammaire et d'encourager une variété de situations de production écrite dans les classes en gagnant du temps d'écriture à la place d'exercices répétitifs.

**Marie-Noëlle Roubaud** est maitresse de conférences émérite, habilitée à diriger des recherches, à l'université d'Aix-Marseille. Elle poursuit actuellement ses recherches au sein de l'université et du Laboratoire *Parole et Langage* (LPL).

À travers cet ouvrage, elle a à cœur de montrer qu'il est possible, à l'école, de travailler la grammaire autrement, à condition d'avoir une vision d'ensemble du système de la langue et d'amener les élèves à raisonner sur la langue.

**Mélissa Béchour** est professeure des écoles, maitresse-formatrice, conseillère pédagogique départementale en français en Haute-Garonne.

À travers cet ouvrage, elle a à cœur de mettre en partage les séquences qu'elle a construites au fil des années.

Nous avons, dans cet ouvrage, opté pour la forme neutre « enseignant » afin de faciliter la lecture. « Enseignant » fait ici référence aux personnes qui relèvent du corps enseignant, dans sa pluralité des genres.

# Sommaire

Introduction ..... 5

Programmation ..... 17

## Le domaine du verbe

### Les formes verbales

Chapitre 1. Comment identifier un verbe ? ..... 19

Chapitre 2. Quelles sont les lettres finales d'un verbe  
à la troisième personne du singulier ? ..... 47

### La relation sujet-verbe

Chapitre 3. Comment identifier le sujet d'un verbe ? ..... 73

Chapitre 4. Comment accorder le verbe avec son sujet ? ..... 93

### Le verbe et ses compléments. La construction des verbes

Chapitre 5. Quelles sont les différentes constructions d'un verbe ? ..... 111

Chapitre 6. Comment distinguer les compléments d'objet  
et les compléments circonstanciels ? ..... 143

## Le domaine du nom

### Le groupe nominal minimal

Chapitre 7. Comment identifier un nom ? ..... 173

Chapitre 8. Comment identifier et choisir un déterminant ? ..... 195

### Le groupe nominal expansé

Chapitre 9. Comment reconnaître et utiliser des expansions du nom ? ..... 211

Chapitre 10. Comment identifier et accorder un adjectif ? ..... 231

## Le domaine de la phrase et du texte

<b>Chapitre 11.</b> Quel est le rôle de la ponctuation ? .....	249
<b>Chapitre 12.</b> Comment faire parler les personnages ? .....	269
<b>Chapitre 13.</b> Quels temps verbaux choisir pour un texte ? .....	289
<b>Chapitre 14.</b> Comment améliorer la cohésion et la cohérence d'un texte ?	
Les substituts .....	315
<b>Présentation des ressources numériques</b> .....	333

# 1

## Comment identifier un verbe ?

### Ce qu'il faut savoir

#### ▣ Les enjeux de l'étude du verbe

L'étude du verbe, dans les programmes, répond principalement à un objectif orthographique. De fait, l'orthographe des finales verbales en français est très difficile car de nombreuses finales font le même son à l'oral : *vous chantez, il chantait* (prononciation méridionale), *elle a chanté, chanter...*

L'identification du verbe est importante pour pratiquer correctement les accords. En effet, le pluriel se marque généralement par un -s pour les noms, les déterminants et les adjectifs mais, contrairement à ce que pensent les jeunes élèves de CP ou de CE1, qui surgénéralisent l'emploi du -s en écrivant *\*les enfants tombes* (Brissaud & Cogis, 2011), le pluriel ne se marque pas par un -s sur une forme verbale mais par -nt. Il importe donc de distinguer la classe grammaticale des noms et celle des verbes. Cette compétence est centrale pour la maîtrise de l'orthographe du français (*Bulletin officiel*, 2015, p. 12). Or, dans la langue, cette distinction est d'autant plus compliquée que certains mots peuvent être des noms ou des verbes : *un lit/elle lit, un livre/elle livre, une porte/elle porte, un timbre/il timbre (une lettre), une tombe/je tombe, un sucre/je sucre, un rêve/il rêve...*

Au-delà de cet enjeu orthographique, savoir identifier un verbe dans une phrase et dans un texte permet à l'élève d'accéder à la compréhension. De plus, la connaissance des constructions possibles d'un verbe est un atout pour comprendre le sens du texte :

- (1) Dans la chevelure de Méduse *grouillent* des vipères.
- (2) Sophie *tient* cette chevelure de sa mère.
- (3) Pour éviter les embouteillages, les vacanciers *étalent* leur départ.

En (1), le verbe *grouiller* n'est pas utilisé ici dans son emploi pronominal (*se grouiller*) qui lui donnerait un sens familier (*Grouille-toi, on est en retard !*) mais dans sa construction : *qqch grouille dans qqch* qui signifie *fourmiller*. En (2), le verbe *tenir* n'est pas un verbe de préhension (*tenir qqch*) mais est utilisé dans son emploi *tenir qqch de qu'un*, qui signifie *avoir reçu qqch de qu'un*. En (3), le verbe *étaler* n'a pas un sens concret (*étaler de la confiture*) mais signifie *répartir dans le temps*. Comprendre la construction d'un verbe et savoir qu'un verbe peut avoir plusieurs sens aident aussi les élèves à l'identification du verbe, car ils ne se focalisent plus sur un seul mot.

→ Voir chapitre 5 « Quelles sont les différentes constructions d'un verbe ? »

## Point sur les connaissances linguistiques, psycholinguistiques et didactiques

### ♦ Critères d'identification d'un verbe : connaissances linguistiques

Différents critères peuvent aider à identifier un verbe.

#### D'un point de vue sémantique

Pour la grammaire traditionnelle, le verbe exprime une action faite (a) ou subie (b), ou un état (c) :

- (a) Marie *court*.
- (b) Le boxeur *a reçu* un coup.
- (c) Marie *est* fatiguée.

S'appuyer sur le seul critère sémantique n'est pas suffisant pour identifier un verbe.

#### D'un point de vue morphologique

Le verbe est la classe de mots qui peut avoir le plus grand nombre de formes différentes.

Un nom peut avoir une ou deux formes (au singulier et au pluriel), un adjectif peut avoir au maximum quatre formes différentes (petit/petite/petits/petites), mais un verbe, lui, peut avoir 96 formes différentes et si l'on compte les formes passives, jusqu'à 189 formes différentes<sup>1</sup>.

Le verbe se caractérise par la variation de sa forme selon le temps (présent, futur, imparfait...), le mode (indicatif, subjonctif, infinitif, participe), la voix (active, passive) et l'accord en personne avec le sujet (six personnes verbales). L'ensemble de ces formes constitue la conjugaison du verbe.

#### D'un point de vue syntaxique

Le verbe est « le chef de la phrase » (citation d'un élève, exemple 7 ci-dessous), sous-entendu de la phrase verbale. Il construit en effet les éléments qui gravitent autour de lui, que ceux-ci occupent la fonction de sujet ou de complément.

→ Voir chapitre 5 « Quelles sont les différentes constructions d'un verbe ? »

→ Voir chapitre 3 « Comment identifier le sujet d'un verbe ? »

#### Du point de vue de l'utilisation dans un texte

Un texte est composé d'une suite de phrases. Les verbes employés sont choisis en fonction de l'information qu'ils véhiculent. En effet, le choix du verbe dépend du message que le locuteur ou le scripteur veut faire passer : exprimer un déplacement (*courir, nager*) ou un sentiment (*sursauter, rire*), décrire un personnage ou une situation, argumenter, etc.

<sup>1</sup> ARRIVÉ, Michel, GADET, Françoise & GALMICHE, Michel (1986). *La grammaire d'aujourd'hui*. Paris : Flammarion.

### ♦ Critères d'identification d'un verbe : savoirs déclaratifs des élèves et obstacles

Fin mai, des élèves de fin CE2 devaient répondre, par écrit, à la question « Qu'est-ce qu'un verbe ? ». Voici quelques réponses significatives de leur savoir (l'orthographe a été corrigée) :

- (1) Un verbe est un mot qui désigne l'action. (Gabriel)
- (2) C'est une action (à part le verbe « être »), quelque chose qu'on peut faire. Il faut faire attention parce qu'il y a plusieurs temps et les verbes changent. Selon les verbes si on conjugue à la personne « ils » ce ne sera pas la même terminaison qu'avec « on ». (Charlotte)
- (3) Un verbe est un mot qui désigne une action au présent, au passé ou au futur. (Guilhem)
- (4) Le verbe est un mot qui sert à dire ce que l'on fait, ce que l'on est. C'est une action. (Nolan)
- (5) Un verbe c'est l'action que fait le nom. Il se conjugue avec la personne. Pour savoir quel est le verbe, on peut mettre la phrase au passé et le verbe change. (Cassandra)
- (6) Un verbe c'est quelque chose qui fait faire quelque chose à un personnage et qui sert à donner plus d'informations sur le personnage. (Yanis)
- (7) Un verbe c'est un mot qui fait une action. C'est le chef de la phrase. (Yasmine)
- (8) Un verbe c'est un mot qui donne une action. Il peut être conjugué ou à l'infinitif. Il y a des verbes au 1<sup>er</sup> groupe ou au 2<sup>e</sup> ou au 3<sup>e</sup> ou au passé ou présent ou futur. (Lina)
- (9) Un verbe c'est une action parfois ce n'est pas une action, ex : « être », « avoir ». (Maëlys)

#### Des définitions sémantiques

Le critère sémantique (le verbe désigne une action) est indiqué par tous les élèves. Mais quelques élèves de 8-9 ans ont conscience que cette définition ne convient pas pour tous les verbes, notamment pour les verbes d'état (productions 4, 9). En effet, cette restriction dans la définition sémantique (action ou état) pose des problèmes car où ranger des verbes comme *voir*, *entendre* ou encore *penser*, *réfléchir*, *sentir* qui ne sont ni des verbes d'action, ni des verbes d'état ?

De plus, certains mots de la langue peuvent être utilisés comme nom, verbe ou encore adjectif [ex. : *le déjeuner* / *il va déjeuner* ; *il se douche* / *la douche* ; *il a grillé du pain* / *le pain grillé*], ou encore avoir des homophones [ex. : *sont* / *son*]. Tout cela peut parasiter l'identification du verbe dans une phrase ou dans un texte.

→ Voir chapitre 7 « Comment identifier un nom ? »

#### Des définitions morphologiques

L'indication des divers temps verbaux figure dans les productions 2, 3, 5, 8. D'autres recherches ont montré que la dimension morphologique domine encore chez trois quarts des élèves de 10-11 ans et elle est liée dans leurs justifications au verbe « conjuguer ». La production 5 indique que cette variation en fonction du temps peut être un critère de reconnaissance du verbe. Les variations des formes verbales en fonction de la personne sont indiquées par moins de la moitié des élèves

[productions 2, 5]. Une seule production [production 8] indique l'infinitif. Celui-ci est difficile à trouver quand le verbe comporte de nombreuses variations de la base [comme *vouloir*].

Des erreurs d'identification du verbe proviennent du fait que des graphies pour transcrire le son /E/ (/e/ ou /ε/) peuvent aussi bien appartenir à des verbes (il va déjeuner, il a grillé son pain) qu'à des noms (le déjeuner) ou à des adjectifs (le pain grillé).

De plus, se pose un problème de découpage de la forme verbale. Ainsi, dans l'exemple qui suit, de nombreux élèves soulignent le pronom personnel complément en même temps que le verbe :

Là, un copieux petit-déjeuner l'attend.

Cette réponse des élèves, qui identifie *l'attend* comme un verbe, rappelle le phénomène de sous-segmentation fréquent chez les jeunes enfants au moment où ils écrivent. La sous-segmentation concerne les mots grammaticaux (déterminants, pronoms, prépositions...) que les élèves soudent au mot lexical, comme en (a), où le pronom *ça* est soudé au verbe *boire* et en (b), le pronom *y* au verbe *avoir* :

(a) la sorcière dit buvé<sup>s</sup>a. (CE1)

(b) il i<sup>av</sup>ait une tortue. (CE1)

Bien découper les mots suppose donc que l'élève en fasse une analyse grammaticale. Si, à partir du CE2, les phénomènes de sous-segmentation diminuent, certains secteurs grammaticaux résistent plus longtemps. C'est le cas du *se* des verbes pronominaux, quand le « e » est élidé :

(c) le loup senfuit (CM2)

(d) il samuse (6<sup>e</sup>)

En effet, à l'oral, aucune pause ne détache la forme élidée du mot voisin.

Enfin, en accord avec les travaux d'Emilia Ferreiro [1998<sup>2</sup>], on peut penser aussi qu'un mot très court, constitué d'une seule lettre comme *l'* ou *s'*, reste encore difficile à identifier comme mot par certains élèves de CE2.

### Des définitions syntaxiques

L'importance du verbe dans la structure syntaxique de la phrase n'est indiquée que dans une production [7] : « c'est le chef de la phrase ». Ce critère syntaxique est peu pris en compte par les élèves en fin d'école primaire.

Il n'est pas fait mention des éléments que le verbe construit : sujet et compléments. Les élèves considèrent souvent le verbe comme un mot isolé et ne lui redonnent pas sa dimension phrastique.

### Des définitions prenant en compte le point de vue textuel

Un élève [production 6] indique que le verbe « sert à donner plus d'informations sur le personnage ». C'est le seul qui semble donner au verbe une dimension sémantique et une place dans le texte, dimension ignorée par les élèves. L'explication est peut-être que le verbe, à l'école, est étudié en lui-même (la conjugaison) ou au sein de la phrase (pour voir comment il s'écrit) et non au sein d'un texte (pour voir comment il s'emploie).

<sup>2</sup> FERREIRO, E. (1998). « Le mot à l'oral et le mot à l'écrit. Une perspective évolutive », in *Analyse linguistique et approches de l'oral. Recueil d'études offert en hommage à Claire Blanche-Benveniste*. Louvain & Paris : Peeters, 155-165.

## ◆ Synthèse

Des tensions existent entre les critères que les élèves énoncent pour identifier un verbe, ceux qu'ils mobilisent réellement et les obstacles liés à la langue en contexte. Souligner les verbes dans un texte est plus complexe que souligner les verbes dans des phrases, car il faut alors prendre en compte la dimension textuelle. En conséquence, les corpus d'observation devront être constitués de phrases et ensuite de textes ou d'extraits (textes littéraires ou productions d'élèves). Les exercices et les rituels permettront de revenir sur les obstacles liés à l'identification d'un verbe.

L'enseignant se doit d'instaurer, dans sa classe, une démarche d'apprentissage active, sans introduire trop vite des notions qui dépasseraient les capacités cognitives de ses élèves et les mettraient en difficulté.

## Point sur les programmes

Les programmes 2015, révisés en 2018 et consolidés en 2020, font figurer l'identification du verbe dans la liste des compétences et connaissances associées dès la fin du cycle 2. Ainsi, sous la rubrique « **Identifier les constituants d'une phrase simple, Se repérer dans une phrase complexe** », ils définissent les compétences et connaissances associées suivantes :

Différencier les classes de mots :

NB : le nom, l'article (défini et indéfini), l'adjectif, le verbe, le pronom personnel sujet, les mots invariables ont été vus au cycle 2.

L'identification du verbe semble donc être considérée comme acquise en début de CM1.

Un peu plus loin, à la rubrique « **Acquérir l'orthographe grammaticale** », les compétences suivantes sont formulées : « Identifier les classes de mots subissant des variations : le nom et le verbe ; le déterminant ; l'adjectif ; le pronom » et « reconnaître le verbe (utilisation de plusieurs procédures) ».

Alors que sont spécifiées les caractéristiques syntaxiques du sujet, aucune indication n'est donnée sur les critères d'identification d'un verbe, même si les programmes indiquent qu'il faut utiliser plusieurs procédures.

Les programmes 2020 mettent l'accent sur l'articulation entre étude de la langue et écriture, comme l'indique le premier item des attendus de fin de cycle 3 (les termes mis en gras sont de notre fait, pour montrer la place de la notion travaillée dans ce chapitre) :

Attendus de fin de cycle 3, rubrique « Étude la langue » :

- **En rédaction de textes dans des contextes variés, maîtriser les accords** dans le groupe nominal [déterminant, nom, adjectif], **entre le verbe et son sujet dans des cas simples.**
- **Être capable de repérer les principaux constituants d'une phrase simple et complexe.**

La spécification des attendus selon les niveaux scolaires met bien en évidence la finalité principalement orthographique de l'identification du verbe. Mais, alors que les cas de complexification de l'identification du sujet d'un verbe sont spécifiés (même si cela reste rapide), le verbe est mis sur le même plan que les autres notions et son identification semble aller de soi. Peu d'indications sont données sur les critères de reconnaissance d'un verbe : pour le CE2, personnes verbales et temps, pour

la 6<sup>e</sup>, critères distributionnels dans les cas difficiles (le verbe est « précédé d'un pronom personnel sujet », contrairement au nom qui est « précédé d'un déterminant »). Les cas d'homophonies nom/verbe sont mentionnés dès le niveau CE2 mais les critères distributionnels ne sont indiqués que pour les élèves de 6<sup>e</sup>.

Alors que l'identification du verbe, dans les cas simples comme dans les cas plus difficiles, pose difficulté à la plupart des élèves tout au long du cycle 3 et au-delà, les programmes de cycle 3 considèrent cette identification comme acquise et n'explicitent pas les critères de reconnaissance d'un verbe : ils ne suggèrent aucune méthode pour le repérer.

## Place dans la progression et prérequis nécessaires

L'identification du verbe intervient **en début de progression (périodes 1 et 2) pour chacun des niveaux du cycle 3.**

Tout au long des trois années du cycle, il est important de revenir sur l'identification d'un verbe. Cette notion étant considérée comme centrale, les élèves doivent s'y confronter tout au long de chaque année du cycle, afin de systématiser, au collège, le repérage du verbe :

- lors de lectures faites en classes (quel sens le verbe donne-t-il à la phrase, au texte ? quels éléments construit-il ? à quel domaine lexical appartient-il ?) ;
- lors de dictées (afin de justifier son orthographe) ;
- lors de la relecture de productions écrites pour contrôler les accords sujet-verbe.

→ Voir chapitre 3 « Comment identifier le sujet d'un verbe ? »

→ Voir chapitre 4 « Comment accorder le verbe avec son sujet ? »

Les procédures d'identification d'un verbe sont une notion centrale et l'enseignant doit y revenir tout au long de l'année. Pour permettre aux enseignants de construire une progression sur l'année et le cycle, voici la liste des obstacles relevés pour le repérage d'un verbe :

### Les obstacles pour repérer le verbe

Confusions dues à la difficulté à <b>changer le temps de la phrase.</b>	Confusions dues <b>aux temps composés.</b>	Confusions <b>d'ordre orthographique</b> : infinitif <i>-er</i> , participe passé <i>-é</i> ; les homophones <i>on/ont</i> , etc.
Confusions <b>noms/verbes.</b>	Confusions <b>déterminants/pronoms</b> (ex : <i>Il les change.</i> : <i>les</i> est ici un pronom).	Confusions dues à <b>des verbes pronominaux.</b>
Confusions dues à la présence d'un <b>mot</b> [adverbe] placé <b>entre l'auxiliaire et le participe passé.</b>	Confusions dues à l'utilisation de la <b>voix passive.</b>	Confusions dues à <b>des verbes nominalisés</b> ( <i>Je déjeuner/déjeuner</i> ).

Pour rendre l'enseignement efficace, il serait intéressant que les enseignants utilisent les mêmes méthodes pour sa reconnaissance et définissent, à l'intérieur du cycle, une programmation du traitement des différents obstacles pour identifier un verbe.

### Point de connaissances pour les élèves

Au fur et à mesure du travail sur les corpus d'observation, l'enseignant notera les observations récurrentes des élèves qui cherchent le verbe dans une phrase ou dans un texte.

Pour identifier un verbe, les divers critères énoncés plus haut entrent en jeu. Il est rarement suffisant de mobiliser une seule procédure pour réussir l'identification. Aussi faut-il construire avec les élèves un petit catalogue de procédures pour identifier un verbe, qui constitueront progressivement la méthode d'identification d'un verbe. Il faut surtout amener les élèves à prendre conscience que les critères qu'ils mobilisent ne renvoient pas au même domaine de la linguistique : ils peuvent être d'ordre syntaxique, morphologique ou sémantique.

#### ◆ Fiche-méthode

## Pour identifier un verbe

### • Utiliser la négation

Quand le verbe est à un temps simple, on peut l'encadrer par la négation *ne ... pas* :

Marie viendra demain. / Marie **ne viendra pas** demain.

Quand le verbe est à un temps composé, la négation encadre l'auxiliaire et il faut intégrer le participe passé dans la forme verbale :

Marie **n'est pas** venue hier. / Marie **n'a pas** aimé la glace.

### • Changer le temps

On peut faire varier le verbe en temps :

Marie viendra **demain**. / Marie vient **aujourd'hui**. / Marie est venue **hier**.

### • Changer la personne

On peut faire varier le verbe en personne :

**Marie** arrose le jardin. / **Nous** arrosons le jardin. / **Vous** arrosez le jardin.

Ces trois procédures sont celles qui sont utilisées systématiquement pour repérer un verbe. Deux procédures supplémentaires peuvent être aussi utilisées.

- **Regarder la classe grammaticale du mot qui précède le verbe**

**Le verbe est précédé d'un groupe nominal ou d'un pronom :**

**Pierre** joue. **Il** joue. → Un nom ou un pronom précède le mot : c'est un verbe.

**La** joue → Un déterminant précède le mot : c'est un nom.

Attention : *le, la, les* peuvent être des déterminants (articles définis) mais aussi des pronoms personnels. S'ils sont compléments directs du verbe, ils peuvent être placés juste avant le verbe :

La petite fille est très fatiguée. Marie **la** porte.

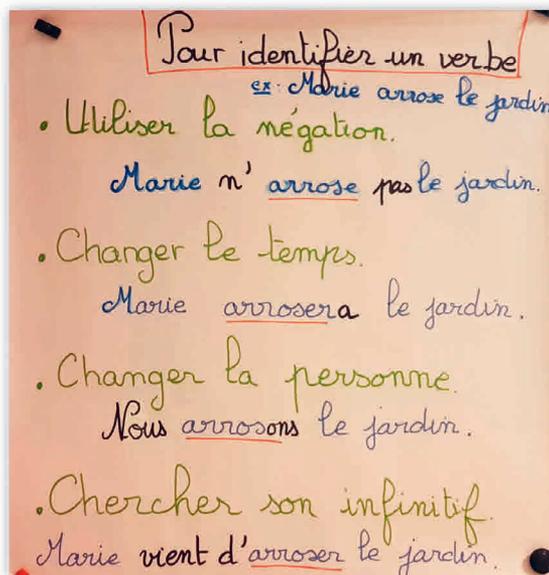
- **Chercher son infinitif**

L'infinitif est la forme du verbe dans un dictionnaire :

Il finit ses devoirs. / Il finissait sa course. / Ils finirent leur combat. → Infinitif : finir.

Pour identifier l'infinitif, on peut dire :

Il **vient de** finir, il **va** finir, il **est en train de** finir...



Un exemple d'affichage dans une classe de CM1-CM2.

## Exemples de séances d'enseignement

Ces exemples ont comme point de départ un corpus d'observation constitué de phrases fabriquées ou attestées, de textes ou d'extraits.

Ces corpus, expérimentés en classe, ont amené les élèves à réfléchir à la notion abordée et à se constituer des outils de référence individuels ou collectifs.

# 1 | Travail à partir de corpus de phrases fabriquées

### Trois objectifs :

- Utiliser une méthode efficace pour repérer le verbe.
- Revenir sur les critères d'identification sémantiques (ex. *Le verbe fait l'action.*) et réfléchir aux difficultés que pose le repérage d'un verbe.
- Amener les élèves à mobiliser leurs procédures syntaxiques d'identification d'un verbe, et par là même à les conforter ou à les modifier.

## Exploitation 1 : Explicitation des représentations initiales

### Temps 1 : Écrit de travail individuel

#### Consignes :

- 1) *Écris une phrase dans laquelle le verbe principal te parait facile à trouver. Souligne le verbe.*
- 2) *Écris une phrase dans laquelle le verbe principal te parait difficile à trouver. Souligne le verbe.*

Pour ces deux questions, il est préférable de laisser les élèves chercher seuls. Il est possible que des élèves n'aient pas d'exemple. L'enseignant peut proposer aux élèves, après le temps individuel, de travailler à deux ou trois afin de mettre en activité tous les élèves.

### Temps 2 : Mise en commun des phrases écrites en groupes de 2 ou 3 élèves

Choix d'une des phrases difficiles pour la soumettre à la discussion de la classe.

### Temps 3 : Discussion collective et élaboration des critères de reconnaissance du verbe

- Chaque groupe vient inscrire au tableau la phrase difficile sélectionnée.
- Recherche individuelle du verbe principal.
- Discussion collective sur les critères de reconnaissance du verbe et les difficultés qu'il y a parfois à l'identifier (mot inconnu, verbe qui peut être un nom, longueur du sujet, verbe devant son sujet...).

Lors de ce temps de travail, l'enseignant, pour gagner du temps, fait écrire les phrases sur des bandes de papier afin de les afficher. Lors de la discussion collective, il note les remarques des élèves au tableau.

## Exploitation 2 : Inventorier les obstacles pour identifier un verbe

Travail à partir d'un ensemble de phrases fabriquées.

La tâche permet à la fois de vérifier où en est chaque élève dans la reconnaissance du verbe et de l'amener à mettre en relation règle générale et cas particulier.

Nous explicitons la démarche utilisée à partir d'un corpus de phrases (corpus 1)<sup>3</sup>. En ressources numériques (en bonus), nous ajoutons un second corpus (corpus 2) qui comporte des difficultés supplémentaires et qui peut être utilisé en suivant la même démarche.

### Temps 1 : Repérer le verbe

Un long corpus de phrases est partagé entre des binômes d'élèves. Chaque binôme reçoit 5 phrases : 3 phrases sans obstacle particulier et 2 phrases comprenant chacune un obstacle.

Afin de tenir compte de l'hétérogénéité, l'enseignant donnera aux élèves les plus fragiles des phrases comprenant un obstacle abordable. Il peut aussi leur donner une seule phrase avec obstacle au lieu de deux. Chaque élève du binôme travaille seul puis il continue avec son binôme. Ce dispositif permet de gagner du temps mais permet aussi de mettre tous les élèves au travail.

#### Consignes :

- 1) Lisez les phrases.
- 2) Soulignez les verbes.

L'enseignant affiche la correction pour toutes les phrases. Chaque binôme vérifie son travail.

#### Correction

- (1) Tous les matins, Yanis se rend à l'école à vélo.
- (2) Le boxeur a reçu un coup.
- (3) La bague de ma grand-mère a certainement couté cher.
- (4) Le football plait aux garçons et aux filles.
- (5) Le chien poursuit Louna.
- (6) La feuille que j'ai ramassée est d'une très belle couleur. **(6°)**
- (7) Regarde, Marie !
- (8) Il observait son chien et le trouvait beau.
- (9) Où ira Lilou ce soir ?
- (10) Quel beau sapin !
- (11) Lucas poursuit le chien.
- (12) La branche a cassé sous le poids de la neige.
- (13) Jean lui envoie une lettre.
- (14) Promettre est toujours facile, tenir une promesse l'est moins.
- (15) Il pleut.
- (16) Dans le ciel passaient des vols de cigognes.
- (17) As-tu rencontré ton ami ce matin ?

<sup>3</sup> Ce corpus a été élaboré à partir de celui qui est proposé dans l'article de Michel Brossard : BROSSARD, MICHEL & LAMBELIN, Geneviève (1985). Problèmes posés par l'acquisition de quelques notions grammaticales. *Revue Française de pédagogie* 71, 23-28.

- (18) Merveilleux, ce spectacle sur glace !  
 (19) Le plus grand arbre d'Amérique est le séquoia.  
 (20) Je vais partir en vacances. **(6<sup>e</sup>)**  
 (21) Les bateaux rentrent au port.  
 (22) On part en voyage.  
 (23) De lourds nuages passent dans le ciel.

## Temps 2 : Classer les phrases selon l'obstacle repéré

### Consignes :

3) Voici la correction. Repérez les phrases que vous aviez. Vérifiez que vous avez bien trouvé le verbe. Corrigez s'il y a des erreurs.

4) Dans les phrases que vous aviez, des phrases contenaient un verbe facilement identifiable. Surlignez-les.

Les autres phrases comportaient une difficulté. Cherchez-la et expliquez pourquoi il était difficile de repérer le verbe.

### Commentaires :

Le rôle de l'enseignant, lors de ce temps de travail, est essentiel. Certains élèves très à l'aise ne sauront pas repérer l'obstacle et expliquer pourquoi il était difficile de repérer le verbe. Pour ces élèves, la constitution d'un binôme hétérogène et la mise au travail dans un premier temps individuel permettent d'éclairer la difficulté de repérage.

De plus, des binômes repèreront des obstacles là où d'autres n'en trouveront pas. À charge pour l'enseignant d'organiser la mise en commun pour susciter des controverses et faire rechercher des justifications.

### Mise en commun :

– L'enseignant peut organiser sa mise en commun sous la forme d'un classement (sans titre) avec des étiquettes. Chaque phrase est transcrite sur une étiquette visible de tous.

– On commence par les phrases sans obstacles.

– Puis les phrases avec obstacles, des plus simples au plus complexes – nous avons ajouté 2 phrases destinées plus particulièrement à la 6<sup>e</sup>.

– L'enseignant fait expliciter les choix des élèves, il positionne les phrases qui vont ensemble (voir un exemple ci-dessous) mais ne note pas de titres de rubrique. Certains exemples peuvent être placés à différents endroits.

Le tableau qui suit représente un modèle pour aider l'enseignant à organiser l'affichage de référence.

Verbe et sujet facilement identifiables	[4] Le football <u>plait</u> aux garçons et aux filles. [15] Il <u>pleut</u> . [21] Les bateaux <u>rentrent</u> au port. [22] On <u>part</u> en vacances. [23] De lourds nuages <u>passent</u> dans le ciel.
---	--

Verbe d'état L'identification du verbe est aussi rendue difficile par la nature du sujet (groupe nominal expansé comportant une proposition relative pour [6], infinitif pour [14]).	[6] La feuille que j'ai ramassée <u>est</u> d'une très belle couleur. [14] Promettre <u>est</u> toujours facile, tenir une promesse l' <u>est</u> moins. [19] Le plus grand arbre d'Amérique <u>est</u> le séquoia.
Verbe pronominal	[1] Tous les matins, Yanis <u>se rend</u> à l'école à vélo.
Verbe au passé composé	[2] Le boxeur <u>a reçu</u> un coup. [3] La bague de ma grand-mère <u>a certainement couté</u> cher. [6] La feuille que j' <u>ai ramassée</u> est d'une très belle couleur. [12] La branche <u>a cassé</u> sous le poids de la neige. [17] <u>As-tu rencontré</u> ton ami ce matin ?
Verbe à l'impératif (pas de sujet)	[7] <u>Regarde</u> , Marie !
Verbe dans une phrase interrogative	[9] Où <u>ira</u> Lilou ce soir ? [17] <u>As-tu rencontré</u> ton ami ce matin ?
Verbe séparé de son sujet	[13] Jean lui <u>envoie</u> une lettre.
Verbe et sujet plus difficilement identifiables (complément en tête de phrase)	[1] Tous les matins, Yanis <u>se rend</u> à l'école à vélo. [16] Dans le ciel <u>passaient</u> des vols de cigognes.
Verbe dont le sujet est difficile à identifier (cas des verbes réciproques comme <i>poursuivre</i> ou des définitions)	[5] Le chien <u>poursuit</u> Louana. [11] Lucas <u>poursuit</u> le chien. [19] Le plus grand arbre d'Amérique <u>est</u> le séquoia.
Un seul sujet pour deux verbes	[8] Il <u>observait</u> son chien et le <u>trouvait</u> beau.
Plusieurs verbes dans la phrase complexe (cas de la subordination, de la juxtaposition et de la coordination)	[6] La feuille que j' <u>ai ramassée</u> <u>est</u> d'une très belle couleur. [14] Promettre <u>est</u> toujours facile, tenir une promesse l' <u>est</u> moins.
Pas de verbe	[10] Quel beau sapin ! [18] Merveilleux, ce spectacle sur glace !
Cas du verbe conjugué + un infinitif	[20] Je <u>vais partir</u> en vacances.

Si ce temps de mise en commun est long, il peut être réalisé en deux séances.

### Temps 3 : Institutionnalisation

Une fois le classement terminé, on demande à chaque binôme de donner un titre à chaque groupement de phrases, ce qui correspond à l'obstacle. Ce classement et les titres deviennent la trace écrite et l'affichage de référence pour toute l'année.

#### Remarques :

- Il est difficile d'identifier un verbe sans avoir un regard sur le sujet, d'où les mentions dans le tableau.
- Les verbes météorologiques (*il pleut, il neige, il fait du vent...*) dont le sujet est un pronom impersonnel (15) peuvent poser un problème d'identification à certains élèves. De même, il peut être difficile de repérer le pronom *se* dans les verbes pronominaux (1).
- Les phrases (5, 11, 19) peuvent ne poser aucun problème pour identifier le verbe mais il est intéressant de pousser la réflexion plus loin. En 5 et 11, le sujet et le complément peuvent

changer de place et alors le sens change. En 19, dans les phrases de type définition avec *est*, le sujet et l'attribut sont parfois difficiles à identifier.

- Pour la phrase (20), le verbe conjugué *aller* ne porte pas le sens de la phrase, c'est *partir* qui exprime l'idée, *aller* indique seulement que l'action se passera dans un futur proche. De ce fait, les élèves peuvent ne souligner que le verbe conjugué (*vais*) ou, en 6<sup>e</sup>, toute la séquence verbale, (*vais partir*).
- Les difficultés d'identification du verbe sont surtout d'ordre syntaxique : place d'un complément circonstanciel en tête de phrase (1, 16), place du verbe avant son sujet dans la phrase interrogative (9, 17), pas de sujet avant le verbe dans le cas du sujet en facteur commun (8).
- Le repérage de tous les verbes est difficile dans les phrases complexes, qui comportent plusieurs verbes : cas des subordonnées (6) et des coordonnées (8).

### Corpus 2 supplémentaire et facultatif :

Le corpus 2 présente le même travail que celui proposé dans le corpus 1, mais avec des phrases plus difficiles. Pour les dernières phrases du corpus 2, nous avons signalé le niveau scolaire des élèves, étant donné que l'identification du verbe semble plus difficile. Mais ce niveau n'est donné qu'à titre indicatif. Les difficultés de repérage dans ce corpus 2 sont : le nombre de verbes dans la phrase, la présence de subordonnées (phrases 3, 7, 18, 19) et la construction en *c'est...qui*, construction que les linguistes appellent clivée (phrase 20).

Lors de la mise en commun, l'enseignant a repéré en amont les erreurs des élèves. Il utilise son affichage de référence élaboré lors du travail sur le corpus 1. Les élèves utilisent la démarche proposée pour repérer les erreurs. Ils peuvent compléter l'affiche de référence si certains obstacles n'avaient pas été repérés.

### Remarques sur les obstacles :

- Même en cycle 3, alors qu'ils l'ont déjà fait en cycle 2, les élèves peuvent être en difficulté pour encadrer le verbe par *ne ... pas*. Pour ces élèves (ou classes), l'enseignant peut proposer des rituels à l'oral très courts mais réguliers et fréquents de transformation de phrases à la forme négative. Les deux mots *ne* et *pas* peuvent être matérialisés par des étiquettes mobiles.
- Certains élèves peuvent être en difficulté pour changer le temps du verbe. L'enseignant peut demander de changer le temps en ajoutant un indicateur de temps.
- Tout au long de l'année, il est nécessaire de proposer des situations où les élèves sont confrontés à des difficultés pour repérer le verbe dans des phrases ou dans des textes.
- L'enseignant peut conclure sa séance ainsi :

« *Tout au long de l'année, chacun va apprendre à repérer le verbe en utilisant une méthode, et chacun va repérer et nommer les difficultés pour le trouver. Ce travail se fera au début sur des corpus de phrases, puis sur des textes d'auteurs.* »

### Exploitation 3 : S'auto-évaluer

Une difficulté des élèves en grammaire peut aussi être de mettre en relation les affirmations générales (connaissances déclaratives) et les exemples. L'activité suivante permet de les entraîner à circuler de l'affirmation générale au cas particulier et inversement, à évaluer la validité d'une affirmation générale et à justifier une réponse.

**Consignes :**

- 1) Lis les affirmations et réponds par V (Vrai) ou F (Faux).
- 2) Justifie ta réponse en donnant un exemple. Tu peux le prendre dans le corpus (exploitation 2).

**Correction et exemples de numéros de phrases pour les justifications**

Affirmations	V ou F ?	Justifications
1. Il existe des phrases sans verbe.	V	10-18
2. Un verbe indique toujours une action.	F	14-19
3. Un verbe a toujours un sujet.	F	7
4. L'auxiliaire peut être séparé de son participe passé.	V	3
5. Le verbe suit toujours son sujet.	F	9-16-17
6. Il existe des verbes pronominaux.	V	1
7. Rien ne sépare le verbe de son sujet.	F	13
8. Il n'y a qu'un seul verbe par sujet <sup>4</sup> .	F	8
9. Les verbes peuvent être suivis d'un infinitif qui porte le sens de la phrase.	V	20
10. Dans une phrase, il ne peut y avoir qu'un seul sujet et qu'un seul verbe.	F	6-14

Dans le tableau, tous les critères d'identification d'un verbe sont mis en avant : sémantiques (2), morphologiques (6, 8, 10), syntaxiques (1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10). On remarque que le nombre de critères syntaxiques est important. En effet, le verbe étant dans une phrase ou dans un texte crée son propre environnement syntaxique.

Il peut être intéressant de garder aussi ce tableau avec les réponses en fiche outil de référence.

**Exemple de travail d'un élève :**

<i>Alicia</i>	Vrai (V) ou faux (F) ?	Preuve
1. Il existe des phrases sans verbe.	V	Merveilleux ce spectacle sans
2. Un verbe indique toujours une action.	V F	je semblerai malade comme même de tomber
3. Un verbe a toujours un sujet.	V F	elle fait bien plaisir à tout le monde
4. L'auxiliaire peut être séparé de son participe passé	V	avant d'avoir vu ce lapin
5. Le verbe suit toujours son sujet.	F	aimer de les brynes
6. Il existe des verbes pronominaux.	V	Pierre se rend au boutique
7. Rien ne sépare le verbe de son sujet.	F	avant nous on est ensemble
8. À un sujet n'est relié qu'un seul verbe.	F	Ma sœur est très tape et ne
9. Les verbes peuvent être suivis d'un infinitif qui porte le sens de la phrase.	V	Alicia va faire ses devoirs
10. Dans une phrase, il ne peut y avoir qu'un seul verbe et qu'un seul sujet.	F	As-tu rencontré ton amie ce matin je dors et tu mange

Réponses d'un élève de CM2.

<sup>4</sup> Dans le document proposé aux élèves, la formulation était légèrement différente : « À un sujet n'est relié qu'un seul verbe ».

Les éléments écrits en vert sur la feuille d'Alicia correspondent à la correction.

L'examen de ses réponses montre que :

- Alicia répond V ou F sans toujours mentionner un exemple, exemple qui est ajouté au moment de la correction en vert (5, 8, 9) ;
- elle répond juste mais l'exemple donné est faux (10) ;
- elle commet des erreurs que la mise en commun lui permet de corriger en vert sur sa feuille (2, 10).

**Remarque :**

Cette auto-évaluation permet de revenir sur les différents critères d'identification du verbe dans une phrase. L'activité amène les élèves à faire le point sur leurs connaissances, à réfléchir à leurs erreurs lors de la correction. Elle les conduit à expliciter clairement ces différents critères, puisque les élèves doivent apporter à chaque fois une preuve. Ils apprennent ainsi à justifier une réponse, compétence qui est demandée dans toutes les disciplines scolaires.

## 2 | Travail sur des phrases extraites de la littérature de jeunesse et sur des textes

### Exploitation 4

En ressources numériques, on donne trois corpus différents.

**Consignes :**

1) *Souligne les verbes conjugués.*

*Pour les verbes qui te paraissent difficiles à trouver, utilise la méthode que tu as apprise pour repérer un verbe.*

2) *À la fin de l'exercice, écris ce qui a été difficile pour repérer certains verbes.*

Les corpus de phrases 1 et 2 proviennent de deux récits d'enquêtes policières tirés du livre *Les Enquêtes de l'inspecteur Lafouine*, de Christian Souchard (2002, Les éditions Buissonnières).

Le texte du corpus 3 est un conte des origines, extrait de *Comment la terre est devenue ronde*, de Mitsumasa Anno (1982, L'école des Loisirs).

## Correction

### • CORPUS 1 :

- (1) Son enquête sur l'assassinat de la propriétaire, Mademoiselle Farrington, est au point mort.
- (2) Les analyses ont révélé qu'elle avait absorbé une dose de poison pendant son déjeuner.
- (3) Lafouine rassemble tout le monde dans le salon et commence par questionner la cuisinière : « Aviez-vous des différends avec la victime ? »
- (4) Hélène Wintercool a le visage pâle.
- (5) Lafouine, qui doute que le chauffeur puisse retrouver un emploi, interroge George Farrington : « La mort de votre tante vous laisse un bel héritage ! »
- (6) Lafouine coupe la parole à la jeune fille.

### • CORPUS 2 :

- (1) Le hameau de la Tuffière n'a jamais connu une telle activité.
- (2) Ils recherchent des indices qui permettront d'élucider la mort d'Ernest Chatou.
- (3) Un peu plus tard, dans une belle maison restaurée, Lafouine parle avec Jacques Maurin, un riche industriel.
- (4) La jeune femme est en train de nettoyer son tracteur au jet d'eau.
- (5) Lafouine apprend que la fermière a beaucoup de travail car son mari est à l'hôpital depuis plus de trois semaines.
- (6) Après avoir bu un bon café chez la vieille dame, Lafouine ressort et se dirige vers la maison du meurtrier.

### • CORPUS 3 :

- (1) L'astronome du sud observa le ciel avec un télescope et dit à son tour :
- (2) « L'astronome du nord a raison, la Terre est ronde et elle tourne. »
- (3) Le soleil serait donc immobile ?
- (4) Comme on n'y croyait pas, on les accusa d'essayer de tromper les gens.
- (5) Le moine ne voulut pas changer d'idée : il fut brûlé sur un bucher.
- (6) L'astronome du nord mourut de maladie.
- (7) L'astronome du sud passa en jugement et il dut déclarer : « Ce que je disais était faux. »

© L'école des loisirs, 1982

### Remarque :

L'intérêt de travailler sur des phrases attestées ou des textes authentiques est de découvrir des usages fréquents à l'écrit :

- la présence d'expressions figées : « couper la parole » (corpus 1, phrase 6) ;
- le rejet du verbe en fin de phrase dû à la présence de longs sujets expansés (corpus 1, phrase 1) ;
- le rejet du verbe (et du sujet) en fin de phrase dû à la longueur de certains compléments en tête de phrase (corpus 2, phrases 3 et 6) ;

- la présence de plusieurs verbes dans une phrase (corpus 1 : phrases 2, 3 et 5 ; corpus 2 : phrases 2, 5 et 6 ; corpus 3 : phrases 2, 4, 5 et 7) ;
- l'emploi d'une suite « verbe conjugué + infinitif » (avec *pouvoir* : corpus 1, phrase 5 ; avec *vouloir* et *devoir* : corpus 3, phrases 5 et 7) ;
- l'emploi d'une locution verbale *être en train de* (corpus 2, phrase 4), *avoir raison* (corpus 3, phrase 2).

#### Remarques supplémentaires :

- Pour l'emploi d'une suite « verbe conjugué + infinitif » ou d'une locution verbale, nous avons ici choisi de souligner seulement le verbe conjugué.
- On peut aussi laisser aux élèves la possibilité de souligner l'ensemble de la suite verbale (*puisse retrouver*, *voulut changer*, *dut déclarer*, *est en train de nettoyer*, *a raison*) : les élèves montrent ainsi qu'ils ont repéré que le sens est porté par l'infinitif (le verbe conjugué jouant le rôle d'une modalité) ou par le nom *raison*, dans le cas de la locution *avoir raison*.
- On réservera à la classe de 6<sup>e</sup>, l'emploi d'une forme passive, passé simple passif (*fut brûlé* : corpus 3, phrase 5).

## 3 | Travail à partir de corpus mettant en jeu la comparaison de plusieurs langues

### Compalanguages

L'observation des formes et des caractéristiques syntaxiques peut être facilitée par un travail sur des langues inconnues ou peu connues. L'absence de compréhension immédiate des énoncés amène en effet les élèves à s'étonner, se poser des questions et rechercher des différences ou des régularités sur le matériau linguistique.

#### Consignes :

1) *Voici des phrases dans des langues différentes. Écoute-les. Regroupe ces phrases en explicitant tes critères de regroupement.*

Écrit de travail individuel puis discussion collective.

**Remarque :** L'observation du corpus écrit est précédée d'une écoute des formes. Les traducteurs automatiques produisent ces formes à l'oral. Par exemple, le site [reverso.net](https://reverso.net).

2) *Dans chacune des phrases, essaie d'identifier le verbe et souligne-le. Explicite tes critères de choix.*

Travail individuel puis échange en binômes et mise en commun collective.

3) *Faites des remarques sur les verbes (place dans la phrase, conjugaison...) dans ces diverses langues.*

Le corpus est constitué de 3 phrases dans 6 langues (français, anglais, allemand, espagnol, italien, portugais).

## Correction

### Questions 1 et 2 :

Les regroupements peuvent être faits par langue ou par phrase. Les noms propres facilitent l'identification. Il n'est pas nécessaire de maîtriser ces langues pour faire des remarques métalinguistiques.

Espagnol	11. <u>Juego</u> todo el tiempo.	18. Maria <u>lee</u> muchos libros.	12. Maria y Juan <u>leyeron</u> muchos libros.
Italien	16. <u>Gioco</u> sempre.	9. Maria <u>legge</u> molti libri.	17. Maria e Giovanni <u>hanno letto</u> molti libri.
Portugais	10. <u>Jogo</u> o tempo todo.	13. Maria <u>lê</u> muitos livros.	5. Maria e João <u>leram</u> muitos livros.
Anglais	6. I <u>play</u> all the time.	8. Mary <u>reads</u> a lot of books.	1. Mary and John <u>read</u> a lot of books.
Allemand	14. Ich <u>spiele</u> die ganze Zeit.	2. Mary <u>liest</u> viele Bücher.	15. Mary und John <u>haben</u> viele Bücher <u>gelesen</u> .
Français	3. Je <u>joue</u> tout le temps.	4. Marie <u>lit</u> beaucoup de livres.	7. Marie et Jean <u>ont lu</u> beaucoup de livres.

### Question 3 :

- Noter l'absence de pronoms de première personne pour les verbes dans les autres langues romanes (10 : portugais, 11 : espagnol, 16 : italien), alors que le pronom est présent en français (3), de même qu'en anglais (6) et en allemand (14).
- Pour les énoncés à la troisième personne, dans toutes les langues observées, le verbe ne se trouve ni au début ni à la fin de la phrase.
- Certaines formes verbales sont en un seul mot : *leram* (5), *leyeron* (12), *read* (1), d'autres en deux mots : *ont lu* (7), *hanno letto* (17), *haben gelesen* (15). On peut penser qu'il s'agit de temps composés.
- En allemand (15), la forme verbale encadre le complément, de sorte que le participe passé se trouve en fin de phrase.
- En espagnol : *lee* (18) / *leyeron* (12) et en portugais : *lê* (13) / *leram* (5), les formes verbales sont en un seul mot mais elles sont différentes.

## Des rituels pour l'apprentissage

### Le verbe du jour

**Objectif :** Identifier un verbe dans une phrase.

Rituel quotidien – ardoise – correction immédiate – 2 à 3 phrases par jour.

L'enseignant lit une phrase et les élèves doivent identifier le verbe et le noter sur leur ardoise.

On interroge un élève. Il doit non seulement donner la réponse mais aussi expliciter oralement la méthode qui lui a permis d'identifier le verbe.

**Variante :**

**Objectif :** Identifier un verbe dans une phrase et indiquer son infinitif.

L'enseignant lit une phrase et les élèves doivent identifier le verbe et le noter sur leur ardoise ainsi que son infinitif.

### Drôles de verbes !

**Objectifs :**

- Augmenter son vocabulaire.
- Accéder à l'infinitif d'un verbe.
- Rechercher des synonymes.
- Connaître la construction syntaxique d'un verbe.

→ Voir chapitre 5 « Quelles sont les différentes constructions d'un verbe ? »

Rituel quotidien – ardoise ou cahier de recherche – dictionnaires – correction immédiate – 1 ou 2 verbes par séance.

Proposer aux élèves des verbes peu fréquents (on peut se servir d'un dictionnaire pour en trouver des originaux).

En voici quelques-uns :

asticoter - caracoler - clapoter - dodeliner - flageoler - grognonner -  
interloquer - musarder - poireauter - portraiturer - rabioter - rosir

**Consignes :**

1) Fais une phrase avec chacun de ces verbes<sup>5</sup>.

Si besoin, tu peux chercher le sens de ces verbes dans un dictionnaire.

2) Pour chacune des phrases, propose un synonyme<sup>6</sup> du verbe.

**Remarque :** On peut organiser un concours en formant des équipes de 4 (l'équipe qui trouve le plus vite le sens du verbe dans le dictionnaire gagne).

<sup>5</sup> Pour les exemples, nous nous sommes inspirées du TLFi : [tilf.atilf.fr/tilf.htm](http://tilf.atilf.fr/tilf.htm)

<sup>6</sup> Pour les synonymes, nous avons consulté le site suivant : <https://crisco2.unicaen.fr/>

**asticoter** = taquiner → J'asticote toujours ma sœur quand elle est à mes côtés.  
**caracoler** = gambader → Le cheval caracole dans le champ.  
**clapoter** = s'agiter → On entend l'eau clapoter autour de nous.  
**dodeliner** = se balancer → Comme je suis d'accord avec elle, je dodeline de la tête.  
**flageoler** = chanceler, trembler → J'ai peur : j'ai les jambes qui flageolent.  
**grognonner** = bougonner, grogner → L'enfant boudeur grognone dans son coin.  
**interloquer** = embarrasser → Sa question m'a interloqué et je n'ai pas pu répondre.  
**musarder** = flâner → Le poète musarde le long des chemins pour trouver l'inspiration.  
**poireauter** = patienter → J'ai poireauté vingt minutes avant que tu arrives.  
**portraiturer** = peindre → Léonard de Vinci a portraituré la Joconde.  
**rabioter** = grappiller, gratter → Tu m'as rabioté deux euros sur mon compte.  
**rosir** = colorer en rose → Le soleil rosissait les toits en se couchant.

### Commentaires :

- Les verbes en -er sont très nombreux : sur 6 000 verbes français (sans compter les dérivés), 4 000 sont en -er et les créations lexicales de verbes se font en -er : *faxer, googeliser, skyper...*
- Retrouver le radical du verbe peut être une aide pour en trouver le sens : *grognonner* [*grognon*], *poireauter* [*poireau*], *portraiturer* [*portrait*], *rosir* [*rose*].
- Certains verbes sont familiers : *rabioter*, d'autres plus littéraires : *musarder*. D'autres sont spécifiques à un champ lexical, ce qui explique qu'ils sont peu fréquents : *caracoler* (pour le cheval), *clapoter* (pour l'eau).
- Cette activité est à l'articulation entre grammaire et lexique.

## Des situations d'écriture

Les verbes sont employés dans toutes les situations d'écriture. Le choix du temps et du mode est lié au genre textuel. Nous avons fait en sorte de varier les situations d'écriture proposées, ce qui entraîne des choix de temps et de modes verbaux divers, adaptés à chaque genre textuel :

- présent de l'indicatif pour les règles de vie.
- infinitif pour le script d'actions. Le script<sup>7</sup> décrit un enchaînement d'actions successives. Il se présente comme la décomposition des phases successives d'une action décrite par un verbe. Par exemple, *se laver* se décompose en *se déshabiller, entrer dans la douche, ouvrir le robinet, se mouiller, se savonner, se rincer, se rhabiller*. Le lecteur doit inférer de quelle action il s'agit à partir de la liste des actions indiquées.
- présent de l'indicatif dans le texte « Donner de bonnes raisons » avec emploi de *pouvoir* + *infinitif*.
- futur et conditionnel pour l'écriture poétique dans « Imaginer ses mains ».

<sup>7</sup> Extrait de « Enseigner la compréhension des histoires à l'école maternelle. Principes généraux », Patrick JOOLE et le groupe départemental « école maternelle » 95.

## Les règles de vie de la classe

### Consigne :

*Rédigez en binômes les règles de vie de la classe. Utilisez le présent de l'indicatif.*

Inventorier collectivement les points à faire figurer dans les règles de vie : rubriques et thèmes. L'enseignant note au tableau le lexique pertinent.

Décider collectivement à quelle personne seront rédigées ces règles de vie.

Mise en commun et affichage du document final.

### Exemple de correction

- Je respecte les autres, je ne me moque pas et je ne fais pas mal.
- J'écoute les autres.
- Je parle à voix haute à un grand groupe, à voix basse à un petit groupe ou à une personne seule.
- Je ne bavarde pas et je ne perds pas mon temps pendant un temps de travail.
- Je demande des explications quand je ne comprends pas, je ne triche pas.
- Je me marque au bureau pour demander quelque chose.
- Je range ce que j'ai utilisé, je nettoie ce que j'ai sali.
- Quand je commence un travail, je le termine.
- Je ne mange pas dans la classe ou dans le car.
- J'aide mes camarades s'ils en ont besoin.

## Écrire un script d'actions

### Consigne :

*À la manière de Georges Perec, rédige un script d'actions ordinaires ou extraordinaires.*

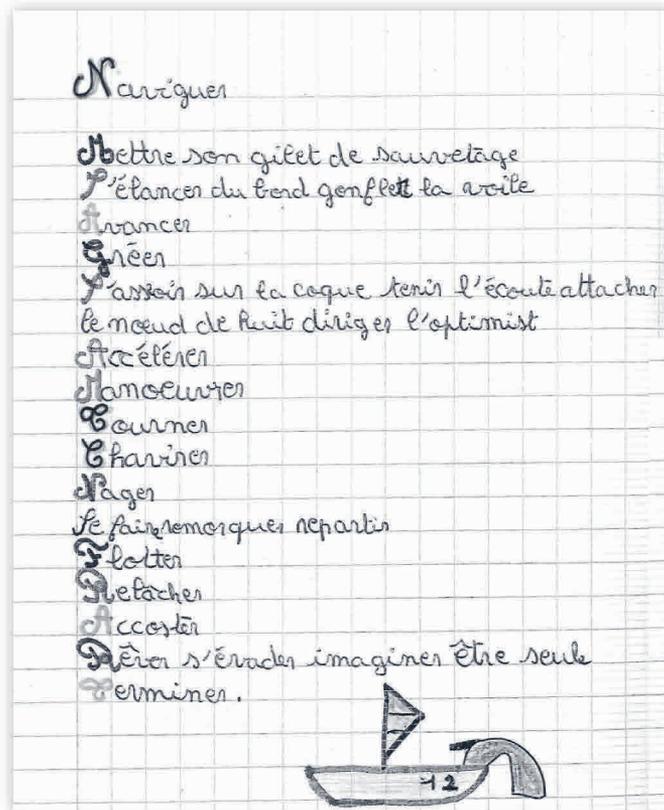
*Tu n'indiqueras pas le titre. C'est ton lecteur qui devra en proposer un.*

Distribuer aux élèves le modèle du poème « Déménager » de George Perec.

Lorsqu'ils rédigent des récits, les élèves rencontrent des difficultés à dérouler des scripts d'actions. L'activité proposée oblige à développer des scripts d'actions. Ce peut être un script d'actions réelles décrites de façon réaliste, comme aller à l'école le matin ou rentrer de l'école ou encore partir en vacances. On peut aussi imaginer des scénarios plus imaginaires, comme combattre un dragon ou réveiller le prince charmant.

Perec utilise exclusivement des verbes sans compléments. On peut assouplir la consigne en admettant des compléments de verbe.

Pour les élèves qui en ont besoin, on peut chercher, avec la classe, des thèmes qui les intéressent, puis leur demander de trouver seuls ou en groupes tous les verbes associés au thème. Les élèves peuvent compléter la liste des verbes avec l'utilisation de dictionnaire des synonymes, papier ou numérique. Selon leur niveau de compétences, les élèves pourront écrire un texte ou plusieurs.



Exemple de production d'un élève de CM1 corrigée.

## Donner de bonnes raisons

### Consigne :

À la manière de Béatrice Masini dans 101 bonnes raisons de se réjouir d'être un enfant (2008, Éditions La Joie de lire), rédige une ou plusieurs bonnes raisons de se réjouir d'aller à l'école.

Distribuer aux élèves le modèle de texte de Béatrice Masini et leur demander d'écrire un texte à la manière de cette autrice.

Avant l'écriture, l'enseignant fait repérer aux élèves les éléments stables : *on peut + infinitif*.

## Imaginer ses mains

Dans cette activité, on demande aux élèves d'écrire un poème à partir de ce que leur inspire la sculpture d'Auguste Rodin, *La Cathédrale* (1908).

### Consignes :

- 1) Observe la sculpture d'Auguste Rodin, *La Cathédrale* (1908), constituée de deux moulages de mains enlacées<sup>8</sup>.
- 2) Liste des actions que tu peux faire avec tes mains.
- 3) Liste des actions que tu ne peux pas faire avec tes mains, mais que tu aimerais faire.
- 4) Avec ces verbes, écris un poème. Imagine ce que tes mains pourraient vivre.



Photo © Philoelipha Museum of Art / RMN-GP

On donne la structure du poème aux élèves :

Si mes mains pouvaient .....

Elles .....

### Aide à l'écriture :

Pour aider les élèves, on peut leur donner des mots qui pourraient convenir à ce poème : des verbes d'action (pour dire ce que les mains voudraient faire), des noms (pour se créer des images, pour se projeter) et des adjectifs (pour exprimer des émotions).

Les verbes :

fuir	voyager	oublier	grandir	danser	caresser	sentir
rebondir	se réfugier	naviguer	prolonger	courir	rêver	oser

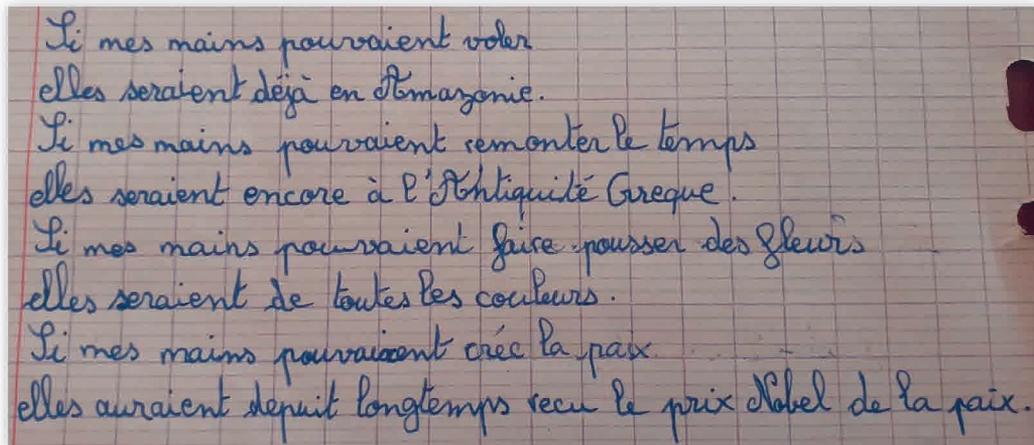
Les noms :

un tour du monde	le courage	l'Amérique	la liberté	un toucan
dans la forêt	un colibri	la mer Méditerranée	dans la ville de Mexico	la joie

Les adjectifs :

solitaire	aventureux	fidèle	amoureux
magique	inattendu	surprenant	lointain

<sup>8</sup> Ressource élaborée à partir du livre LEBLANC, Marie-Claude (2009). *Écrire à partir d'œuvres littéraires et artistiques*. Paris, Retz.

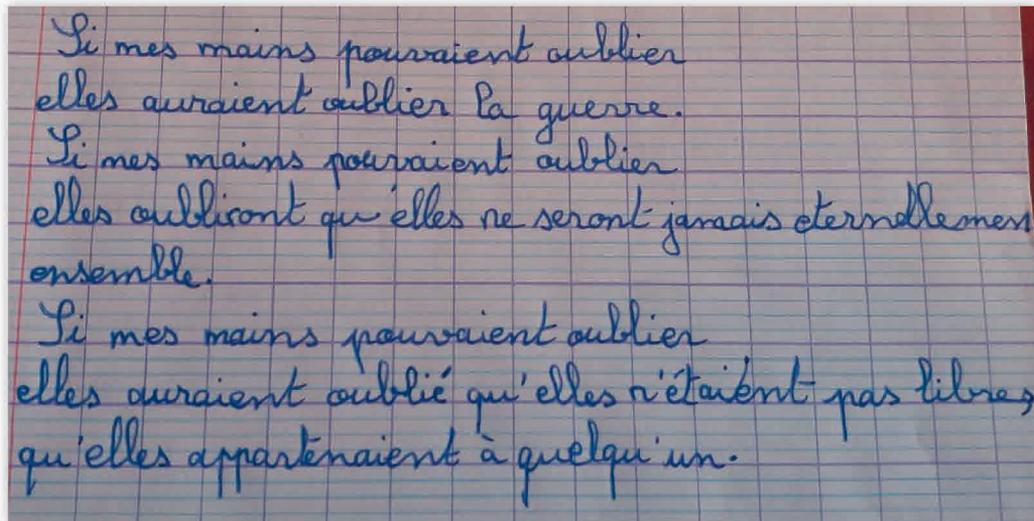


Si mes mains pouvaient voler  
elles seraient déjà en Amazonie.  
Si mes mains pouvaient remonter le temps  
elles seraient encore à l'Antiquité Grecque.  
Si mes mains pouvaient faire pousser des fleurs  
elles seraient de toutes les couleurs.  
Si mes mains pouvaient créer la paix  
elles auraient depuis longtemps reçu le prix Nobel de la paix.

Exemple de production d'un élève de CM2 non corrigée.

**Variante :**

Écris ce que tu aimerais que tes mains fassent en respectant un thème (par exemple : le thème de l'oubli, du voyage ou de l'amitié...).



Si mes mains pouvaient oublier  
elles auraient oublié la guerre.  
Si mes mains pouvaient oublier  
elles oublieraient qu'elles ne seront jamais éternellement  
ensemble.  
Si mes mains pouvaient oublier  
elles auraient oublié qu'elles n'étaient pas libres  
qu'elles appartenaient à quelqu'un.

Exemple de production d'un élève de CM2 non corrigée.

## Des situations d'évaluation

### Évaluation 1

Travail individuel pour tous les niveaux de classe.

#### Consignes :

- 1) Comment fais-tu pour identifier un verbe ? Donne trois critères.
- 2) Invente deux exemples. Souligne le verbe.

### Évaluation 2

Travail individuel pour tous les niveaux.

#### Consigne :

Souligne les verbes conjugués.

On évalue selon le niveau de compétence :

**Compétence niveau 1 :** L'élève sait reconnaître des verbes dans des situations simples.

**Compétence niveau 2 :** L'élève sait reconnaître des verbes dans des situations complexes.

**Compétence niveau 3 :** L'élève sait reconnaître des verbes dans un texte qui lui est donné.

#### ♦ Niveau 1 et niveau 2

L'enseignant adaptera le corpus de phrases au niveau de compétence de ses élèves. Par exemple, pour un élève de niveau 2, il choisira principalement des phrases de niveau 2 mais aussi quelques phrases de niveau 1.

#### Correction

##### • NIVEAU 1 :

Marie joue.  
 Les enfants aiment les glaces.  
 Les chats de ma voisine font souvent des bêtises.  
 Ce matin, il pleut très fort.  
 Jadis les femmes avaient davantage d'enfants.  
 Aujourd'hui, elle te donnera des leçons très utiles pour la suite.  
 Il a été méchant.  
Es-tu malade ?  
 La grammaire intéresse les élèves.  
 Que veut cet homme ?

• NIVEAU 2 :

Verront-ils le film aujourd'hui ?  
Est-ce que Jeanne croit toujours au Père-Noël ?  
Le joueur de football court, attrape le ballon, puis marque un but.  
Au loin, les trompettes et les tambours de la fanfare résonnent.  
Regarde cette fleur.  
Dans le zoo hurlent les loups.  
Il va se coucher dans son fauteuil. (CM2-6<sup>e</sup>)  
Affamé, le loup cherche désespérément une proie. (CM2-6<sup>e</sup>)  
Tricher n'est pas jouer. (CM2-6<sup>e</sup>)  
C'est ce blouson qui me plait. (6<sup>e</sup>)

♦ Niveau 3

Pour les CM1

Ce texte est à présenter aux élèves de CM1 après avoir travaillé le passé composé, ou du moins appris à le reconnaître (dès le CE2, d'après les programmes).

Correction

Le koala est un marsupial au physique extrêmement sympathique. Il a subi les assauts des chasseurs de fourrure à tel point qu'il a disparu de nombreuses zones géographiques où il fut réintroduit par la suite. Malgré cela, l'avenir de l'espèce est loin d'être rassurant car sa population ne se renouvelle plus suffisamment. Le koala bouge peu puisque les eucalyptus dont il se nourrit principalement lui servent aussi de gîte. Mais il se déplace tout de même sur le sol, à quatre pattes cette fois. Les femelles transportent leur petit sur leur dos lorsqu'il a quitté la poche ventrale.

Extrait de l'article « Le koala comment et où vit-il ? Tout savoir sur le koala », publié sur le site [lemagdesanimaux.ouest-france.fr](http://lemagdesanimaux.ouest-france.fr)

Analyse :

Ce texte est un écrit descriptif documentaire. Les particularités de ce genre textuel sont les suivantes :

- des sujets à la troisième personne du singulier qui réfèrent à l'animal (*le koala, il*) ;
- l'emploi du verbe être, qui sert à décrire (*est*, par deux fois dans l'extrait) ;
- l'emploi majoritaire de deux temps : le présent et le passé composé (*a subi, a disparu, a quitté*).

L'emploi du passé simple passif [*fut réintroduit*] n'est pas au programme du CM1 et l'identification du verbe « être + participe passé » suffira.

Autre difficulté possible de repérage du verbe : le *se* des verbes pronominaux [*se renouveler, se nourrir, se déplacer*].

### Pour les CM2-6<sup>e</sup>

L'enseignant peut souligner des verbes qu'il estime mettre en difficulté les élèves (exemple : *bût*).

#### Correction

Un jour qu'elle était à cette fontaine, il vint à elle une pauvre femme qui la pria de lui donner à boire. « Oui-dà, ma bonne mère », dit cette belle fille ; et rinçant aussitôt sa cruche, elle puisa de l'eau au plus bel endroit de la fontaine, et la lui présenta, soutenant toujours la cruche afin qu'elle bût plus aisément.

La bonne femme, ayant bu, lui dit : « Vous êtes si belle, si bonne, et si honnête, que je ne puis m'empêcher de vous faire un don (car c'était une Fée qui avait pris la forme d'une pauvre femme de village, pour voir jusqu'où irait l'honnêteté de cette jeune fille). Je vous donne pour don, poursuivit la Fée, qu'à chaque parole que vous direz, il vous sortira de la bouche ou une Fleur, ou une Pierre précieuse. »

Lorsque cette belle fille arriva au logis, sa mère la gronda de revenir si tard de la fontaine. « Je vous demande pardon, ma mère, dit cette pauvre fille, d'avoir tardé si longtemps » ; et en disant ces mots, il lui sortit de la bouche deux Roses, deux Perles, et deux gros Diamants. « Que vois-je là ! dit sa mère toute étonnée ; je crois qu'il lui sort de la bouche des Perles et des Diamants ; d'où vient cela, ma fille ? »

D'après *Les fées*, Charles Perrault (1697).

#### Analyse :

- Ce texte narratif a été choisi pour la diversité des temps verbaux utilisés : présent de l'indicatif [*vous êtes, je vous donne...*] dans les dialogues, imparfait de l'indicatif [*elle était*], futur de l'indicatif [*vous direz, il sortira*], passé simple [*vint, pria, dit, puisa...*], conditionnel présent [*irait*], plus-que-parfait [*avait pris*]. L'imparfait du subjonctif n'est pas au programme du cycle 3 [*elle bût*] et c'est pour cette raison que cette forme verbale est déjà soulignée dans le texte proposé aux élèves.
- Les personnes verbales sont relativement variées : essentiellement troisième personne mais aussi première personne du singulier et deuxième personne du pluriel.
- Difficultés possibles de repérage du verbe : plus-que-parfait [*avait pris*], verbe pronominal [*s'empêcher*], verbe de modalisation *pouvoir* suivi d'un infinitif [*puis m'empêcher*], *je puis* qui est une autre forme de *je peux*.

## Bibliographie – pour aller plus loin

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

GARCIA-DEBANC, Claudine & TROUILLET, Alain [ouvrage collectif] [2013]. *50 activités ritualisées pour l'étude de la langue*, Toulouse, Canopée.

GOURDET, Patrice, COGIS, Danièle & ROUBAUD, Marie-Noëlle [2016]. L'enseignement d'une notion-clé au primaire : le verbe. Chapitre 8 de l'ouvrage de Chartrand Suzanne-G. [dir]. *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*, Montréal, Éditions du renouveau pédagogique, Groupe Pearson, 147-173.

GOURDET, Patrice & ROUBAUD, Marie-Noëlle [2016]. L'enseignement du verbe à l'école. Des tensions entre enseignants et élèves de CM2, *Pratiques*, 169-170.

MELEUC, Serge & FAUCHART, Nicole [1999]. *Didactique de la conjugaison. Le verbe « autrement »*, Bertrand Lacoste-CRDP Midi Pyrénées.

ROUBAUD, Marie-Noëlle [1999-2000]. *Grammaire active, CE2, CM1, CM2*. Fiches de grammaire. Paris : Nathan, 24 fiches pour chacun des niveaux.

ROUBAUD, Marie-Noëlle & TOUCHARD, Yvonne [2004]. Vers la notion de verbe : de l'approche intuitive à la construction du savoir, vers sept ans. In Claude Vargas [Ed.], *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques* (pp. 257-267). Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence.