

Corinne GOMILA  
Dominique ULMA  
(sous la direction de)

**Le verbe en toute  
complexité**

**Acquisition, transversalité et  
apprentissage**

## ENFANCE & LANGAGES

La collection *Enfance et langages* a pour but d'éditer des textes dont l'objet portera sur le « langage enfantin » de façon générale. Deux dominantes coexisteront :

Le développement langagier (du bébé à l'adolescent, en langue maternelle, étrangère ; en situation unilingue ou plurilingue...).

L'enseignement des langues dans tout type de situations (Français Langue Maternelle, Français Langue Seconde, Français Langue Étrangère, didactique des langues étrangères...).

Un intérêt particulier sera porté aux ouvrages faisant le lien entre développement langagier et enseignement des langues.

L'approche disciplinaire de ces sujets sera alors très variée : psychologie, sociologie, sciences du langage, sciences de l'éducation, didactique, anthropologie...

Les textes édités pourront être issus de travaux universitaires (doctorats, habilitation à diriger les recherches...) mais ils pourront également constituer un essai monographique, les actes d'un colloque, un ouvrage collectif sur un thème ou une approche scientifique particulière, un bilan de recherche intermédiaire ou final, etc. La ligne éditoriale générale peut donc se définir simplement par « étude des rapports entre le(s) langage(s) et les enfants ».

### Ouvrages parus

1. Emmanuelle CANUT & Martine VERTALIER (éds.) 2009. *L'Apprentissage du langage. Une approche interactionnelle. Réflexions théoriques et pratiques de terrain*. Mélanges offert par ses collègues, ses élèves et ses amis en hommage à Laurence Lentin. 430 p.
2. Claudine DAY 2009. *Modalité et modalisation dans la langue*. 132 p.
3. Françoise DEMOUGIN, Claudie CANAT, Carole ROUSSEAU-ELBAZ 2009. *Enjeux et réalités de l'école maternelle. Qui veut la peau du petit Chaperon Rouge ?* 148 p.
4. J.-M. Odéric DELEFOSSE (éds) 2009. *Le Langage de l'enfant. Choix de textes : 1876-1962*. 410 p.
5. Colette CORBLIN & Jérémie SAUVAGE (éds.) 2010. *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle*. 234 pages.
6. Claudine DAY 2011. *Éducation – Formation. Un parcours*. 192 p.
7. Clairelise BONNET et alii 2012. *Mots en scène. Cinq expériences didactiques en classes primaires et secondaires*. 236 p.
8. Jean-Louis CHISS. 2012. *L'écrit, la lecture et l'écriture : Théories et didactiques*. 258 p.
9. Jérémie SAUVAGE & Françoise DEMOUGIN (éds.) 2012. *La construction identitaire à l'école. Perspectives linguistiques et plurielles*. 430 p.
10. Christiane PRÉNERON (dir.) 2013. *Langage et autonomisation enfantine*. 202 p.
11. Sophie BRIQUET-DUHAZÉ 2013. *Entraînement de la conscience phonologique et progrès en lecture d'élèves en grande difficulté*. 313 p.

Corinne GOMILA  
Dominique ULMA  
(sous la direction de)

## **Le verbe en toute complexité**

**Acquisition, transversalité et  
apprentissage**

Collection créée et dirigée par Jérémie SAUVAGE

## **Le complexe du verbe – Approches linguistiques, didactiques, socio- et psycholinguistiques**

*Suites du colloque organisé par le groupe EPISTEVERB avec le soutien de l'Université Claude Bernard Lyon 1-IUFM, l'IUFM d'Aix-Marseille et les laboratoires LIDLEM, ICAR, MoDyCo, ADEF, LIRDEF et DYNADIV.*

Une première partie des suites de ce colloque a été publiée aux éditions Peter Lang (*Le verbe en friche. Approches linguistiques et didactiques*, M.-N. Roubaud & J.-P. Sautot (dir.), 2014, coll. GRAMM-R vol. 20).

### **Comité scientifique**

**Dominique BASSANO**, CNRS, Paris, France ; **Jean-Paul BERNIÉ**, Université Montesquieu, Bordeaux, France ; **Robert BOUCHARD**, Université Louis Lumière, Lyon, France ; **Sonia BRANCA-ROSSO**, Université Sorbonne Nouvelle, Paris, France ; **Catherine BRISSAUD**, Université Joseph Fourier, Grenoble, France ; **Nizha CHATAR-MOUMNI**, Université Descartes, Paris, France ; **Jean-Pierre CHEVROT**, Université Stendhal, Grenoble, France ; **Jean-François DE PIETRO**, Université de Lausanne, Suisse ; **Joachim DOLZ**, Université de Genève, Suisse ; **Marie-Laure ELALOUP**, Université de Cergy-Pontoise, France ; **Carole FISHER**, Université du Québec, Chicoutimi, Canada ; **Ligia-Stela FLOREA**, Université Babes-Bolyai, Cluj-Napoca, Roumanie ; **Claudine GARCIA-DEBANC**, Université Le Mirail, Toulouse, France ; **Peter GRIGGS**, Université Claude Bernard, Lyon, France ; **Latifa KHADI**, Université Badji Mokhtar, Annaba, Algérie ; **Alain MERCIER**, Université de Provence, Aix-Marseille, France ; **Malgorzata PAMULA-BEHRENS**, Université Pédagogique, Cracovie, Pologne ; **Alain RABATEL**, Université Claude Bernard, Lyon, France ; **Dan VAN RAEMDONCK**, Université Libre, Bruxelles, Belgique ; **Dominique WILLEMS**, Université de Gand, Belgique.

### **Comité d'organisation**

**Solveig LEPOIRE-DUC**, Université Claude Bernard IUFM, Lyon, ICAR ; **Jean-Pierre SAUTOT**, Université Claude Bernard IUFM, Lyon, ICAR ; **Corinne GOMILA**, Université Montpellier 2 IUFM, LIRDEF ; **Marie-Noëlle ROUBAUD**, Aix-Marseille Université, ADEF ; **Claudie PÉRET**, Université de Cergy-Pontoise IUFM, EMA ; **Adeline CHAILLY**, Université Louis Lumière, Lyon, ICAR ; **Dominique ULMA**, Université d'Angers, LLL-GORDF ; **Patrice GOURDET**, Université de Cergy-Pontoise IUFM, EMA.

## SOMMAIRE

<b>Sommaire.....</b>	<b>5</b>
<b>Titre du propos introductif.....</b>	<b>8</b>
CORINNE GOMILA & DOMINIQUE ULMA .....	8
<b>Comment les verbes « viennent » aux enfants : Approches intégratives et interlangues de l'acquisition.....</b>	<b>9</b>
DOMINIQUE BASSANO .....	9
<b>Les formes verbales complexes en fin de scolarité obligatoire : enjeux pour l'apprentissage du français écrit et d'autres langues.....</b>	<b>32</b>
MARIE-LAURE ELALOUF .....	32
<b>Titre de la 1<sup>e</sup> partie : Identification et catégorisation.....</b>	<b>50</b>
<b>La catégorisation du verbe dans les premiers apprentissages.....</b>	<b>51</b>
MORGANE BEAUMANOIR-SECQ .....	51
<b>Le verbe, centre de la phrase : des étudiants classent des verbes en prenant en compte des compléments verbaux.....</b>	<b>68</b>
XAVIER FONTICH .....	68
<b>Le complexe du verbe en CM1-CM2 : difficulté de repérage des verbes au passé composé.....</b>	<b>84</b>
CLAUDE BEUCHER.....	84
<b>La diversification des constructions verbales lors d'écrits collectifs en classes de maternelle : productivité de l'exercice pour une approche pédagogique du verbe.....</b>	<b>100</b>
FRÉDÉRIC TORTERAT .....	100
<b>Comment les temps verbaux du passé sont-ils conceptualisés en espagnol ? Une enquête didactique chez des élèves de 15-16 ans.....</b>	<b>116</b>
CARMEN RODRÍGUEZ GONZALO .....	116
<b>La valeur habituelle du présent : approche de la conceptualisation du temps verbal présent par des élèves du primaire.....</b>	<b>128</b>
MARIONA CASAS DESEURES & MARTA MILIAN GUBERN .....	128
<b>“Les badulins gabaient sartement élongs.” Ou comment les élèves identifient-ils le verbe à l'école élémentaire ? .....</b>	<b>143</b>
DOMINIQUE ULMA .....	143

<b>Titre de la 2e partie .....</b>	<b>159</b>
<b>Morphosyntaxe .....</b>	<b>159</b>
<b>Proposition de transposition didactique de la règle d'accord du verbe fondée sur une description des interactions didactiques en classe .....</b>	<b>160</b>
ISABELLE GAUVIN .....	160
<b>Pratiques innovantes et progression des savoirs sur le verbe à l'école primaire..</b>	<b>175</b>
MARIE NADEAU, CAROLE FISHER & DANIELLE COGIS .....	175
<b>Procédures cognitives et formes verbales en /E/ .....</b>	<b>192</b>
THIERRY GEOFFRE .....	192
<b>L'acquisition de la finitude verbale en français langue seconde .....</b>	<b>211</b>
MARIE-ÈVE MICHOT & MICHEL PIERRARD .....	211
<b>De l'orthographe à la grammaire, un saut qualitatif nécessaire mais considérable : un exemple avec l'identification du verbe .....</b>	<b>223</b>
PIERRE SÉMIDOR .....	223
<b>Intérêts didactiques d'une pratique orale et écrite du dialogue théâtral dans la réception d'un système verbal complexe chez l'élève de CM2 .....</b>	<b>240</b>
SYLVIE DARDAILLON .....	240
<b>Bibliographie gÉNÉrale.....</b>	<b>257</b>
<b>Résumés .....</b>	<b>258</b>
<b>Notices biographiques .....</b>	<b>264</b>

# LA VALEUR HABITUELLE DU PRÉSENT : APPROCHE DE LA CONCEPTUALISATION DU TEMPS VERBAL PRÉSENT PAR DES ÉLÈVES DU PRIMAIRE

Mariona CASAS DESEURES  
& Marta MILIAN GUBERN

Universitat de Vic  
GRELL

Universitat Autònoma de Barcelona  
GREAL

## **Cadre théorique et présentation de la recherche**

Le présent article est le résultat d'une recherche empirique qui explore les savoirs sur les valeurs du présent d'un groupe d'élèves de 3<sup>e</sup> (8-9 ans) et de 6<sup>e</sup> (11-12 ans) de l'enseignement primaire en Catalogne. Plus concrètement, la recherche a pour but d'explorer les savoirs et les procédures de raisonnement métalinguistique des élèves.

La recherche s'inscrit dans le cadre de la perspective socioculturelle (Vygotski, 2000) et prend en compte les travaux provenant des champs de la linguistique, de la psycholinguistique et de la didactique. Du point de vue linguistique, la recherche s'appuie sur la linguistique descriptive du fonctionnement verbal, surtout sur les travaux concernant les langues catalane et espagnole (Solà, 2002 ; Pérez Saldanya, 2002 ; Real Academia Española, 2009). La prise en compte des travaux psycholinguistiques nous renvoie aux travaux de Klein (2009) et de Tartas (2009) concernant l'expression du temps dans le langage et le développement de l'acquisition des formes d'expression du temps. La perspective didactique complète les repères théoriques de la recherche : la notion de grammaire pédagogique empruntée à Peytard et Génouvrier (1970) s'avère un bon point de départ pour reconsidérer et reconfigurer l'enseignement de la grammaire. En Catalogne, Camps (1986), Camps *et al.* (2005) et Zayas (2004) suivent ces

auteurs, ainsi que Nadeau et Fisher (2006) dans le contexte francophone à partir de la « grammaire nouvelle ». Le groupe de recherche GREAL (UAB), auquel nous appartenons, suit aussi cette démarche de reconfiguration de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire dans le but d'articuler plus efficacement l'utilisation de la grammaire et de la langue.

Nous partons de la conception du verbe comme catégorie grammaticale complexe, aussi bien du point de vue morphologique que du point de vue sémantique et pragmatique, ce qui a des conséquences du côté de la transposition didactique. Cet objet d'enseignement est pratiquement réduit à la construction de connaissances sur la morphologie du verbe (Vaguer & Lavieu, 2004 ; Vaguer & Leeman, 2005 ; David & Renvoisé, 2010). Cette simplification, liée à la tradition scolaire d'un enseignement formel de la langue, réduit l'attention portée aux usages. Dans le cas des temps verbaux, et spécifiquement du présent, l'enseignement-apprentissage des temps primaires ne couvre pas les différentes valeurs de ce temps, même si la linguistique les décrit clairement. L'hypothèse finale de notre travail est que la connaissance que les élèves du primaire ont à ce sujet est principalement le résultat d'une simplification construite à l'école, qui identifie uniquement le temps présent à sa valeur simultanée (le prototype) et empêche les élèves de prendre conscience des autres valeurs de ce temps qui, paradoxalement, sont fréquentes dans l'usage quotidien des sujets parlants. La compréhension de ces valeurs recouvre la reconnaissance du rôle des autres éléments linguistiques chargés de l'ancrage du temps dans la langue (Klein, 2009), et exige également chez les enfants des points de référence expérientiels appropriés leur permettant de construire la notion de temps (Tartas, 2009).

Dans ce cadre, la recherche montre que cette identification du présent au moment de l'énonciation (renforcée par le traitement du verbe à l'école) peut conduire les élèves à des situations incohérentes et contradictoires dès qu'ils sont confrontés à d'autres utilisations non prototypiques de ce temps verbal. Cette recherche explore délibérément la génération de ce conflit potentiel et les stratégies cognitives déployées par les élèves pour découvrir d'autres valeurs du présent verbal, au-delà de la valeur de simultanéité.

Les questions de recherche sont :

1. Quels savoirs manifestent les élèves sur les différentes valeurs du présent (savoirs déclaratifs) ?
2. Quelles sont les stratégies utilisées pour découvrir ces valeurs (connaissances procédurales) ?
3. Comment construisent-ils des connaissances sur ces valeurs ?
4. Quelle relation établissent-ils entre les savoirs scolaires, l'usage et la connaissance des valeurs du présent ?



### Présentation de la tâche : exploration du présent habituel

Des paires d'élèves (43) de 3<sup>e</sup> année (8-9 ans) et 6<sup>e</sup> année (11-12 ans) de trois écoles primaires catalanes participent, en dehors de la salle de classe, à un entretien avec la chercheuse sans la présence de l'enseignant. La conversation est articulée autour de quatre tâches – phrases et textes avec des verbes incorporant les diverses valeurs du présent visées – afin d'encourager les dyades à réfléchir sur ces différentes valeurs.

Du point de vue méthodologique, toutes les conversations générées dans le cadre de la situation d'entretien proposée ont été enregistrées sur bande audio, transcrites, segmentées en épisodes et classées conformément aux sous-questions de recherche pour chacune des tâches préparées.

La recherche vise à explorer les valeurs habituelle, intemporelle, rétrospective et prospective du présent. Dans cet article, nous présentons uniquement les données qui correspondent à la deuxième tâche, conçue autour de la différence entre la valeur actuelle et la valeur habituelle du présent. Le point de départ est la lecture et l'interprétation d'un texte : un journal intime d'un enfant de leur âge.

#### Extrait 1. Exploration du présent habituel

Cher journal,

Aujourd'hui je ne suis pas allé à l'école parce que je suis malade. J'ai mal au ventre depuis quelques jours et aujourd'hui quand je me suis réveillé j'avais de la fièvre.

Maman dit que j'ai mal au ventre parce je mange toujours du chocolat, mais le médecin dit que j'ai un virus. Paul et Jeanne, qui sont dans la même classe que moi, ont aussi de la fièvre.

J'aime beaucoup aller à l'école parce que j'y apprends des choses, mais maintenant que j'écris ce journal je m'amuse aussi.

L'objectif de la tâche est de repérer et de réfléchir sur les utilisations du présent qui ne correspondent pas à la valeur prototypique (valeur simultanée), c'est-à-dire, qui n'expriment pas la simultanéité avec l'acte de parole, mais couvrent une extension temporelle qui s'étend au-delà de cette période. Par exemple, l'expression « je mange toujours du chocolat » indique une valeur habituelle du présent, à l'aide de l'adverbe à haute fréquence *toujours*. Un autre exemple, « Paul et Jeanne, qui sont dans la même classe que moi, ont aussi de la fièvre », exprime la valeur de continuation dans la phrase relative (« Paul et Jeanne sont dans la même classe que moi »), et, en même temps, le présent a une valeur de progression dans la phrase « Paul et Jeanne ont aussi de la fièvre ».

### **Analyse et résultats de la tâche**

L'analyse des conversations générées dans le cadre de ces entretiens montre que la majorité des dyades découvre l'existence d'une valeur du présent qui n'exprime pas de simultanéité par rapport au temps de l'énonciation, mais qu'en même temps elles ont du mal à conceptualiser cette valeur.

La prise de conscience de cette valeur habituelle – non simultanée avec l'acte de parole – est liée à la reconnaissance du rôle des adverbes de temps (particulièrement *toujours*), à la compréhension du texte dans son intégralité et aussi à la connaissance intuitive et expérientielle des élèves. Le principal obstacle qu'ils rencontrent dans le processus de reconnaissance de cette valeur est le savoir formel, morphologique sur le verbe, résultat d'un processus d'enseignement-apprentissage qui simplifie les temps verbaux à partir de la distinction essentielle entre passé, présent et futur, basée sur les usages prototypiques de ces formes verbales. L'entretien avec la chercheuse peut aider à surmonter cet obstacle, parce que la confrontation avec le texte atteint un certain niveau de réflexion métalinguistique et permet de surmonter cette contrainte formelle.

Ci-dessous nous présentons des extraits<sup>36</sup> des conversations dans lesquelles les élèves utilisent des stratégies visant à ancrer temporellement le texte : ancrage avec les temps verbaux, ancrage avec les adverbes, ancrage avec le texte en tant qu'entité globale et ancrage avec leur connaissance expérientielle. Nous constaterons la validité de ces stratégies pour découvrir la valeur habituelle du présent et montrerons aussi des exemples de l'activité métalinguistique générée dans le cadre de la conversation.

#### ***Ancrage avec le temps verbal***

Le temps verbal est une catégorie responsable de l'ancrage des énoncés et des textes, mais elle n'est pas la seule (Klein, 2009) ; il faut savoir interpréter la manière dont le verbe exprime le temps et comment il se rapporte à d'autres éléments qui fournissent également des informations concernant l'ancrage temporel. Cette recherche montre que certaines dyades, en particulier de sixième année, situent temporellement le texte à l'aide de leur connaissance du verbe (surtout leur savoir morphologique), et ce savoir isolé et « hors discours » sur les

---

<sup>36</sup> Dans les extraits des conversations, la lettre « I » indique la chercheuse, et les autres lettres correspondent aux initiales des pseudonymes des élèves. Les dyades 1 à 19 sont de troisième année (CE2) et les dyades de 20 à 43, de sixième année (CM2).

temps du verbe attribue automatiquement la valeur simultanée au temps présent, indépendamment de la valeur pragmatique de l'énoncé. Par exemple, la dyade 40 :

**Extrait 2.** Saynète où la dyade 40 (sixième, 11/12 ans) associe le présent verbal à la valeur de simultanéité

127. F : Oui, oui. *Je mangeais* et *je mangerai*. *Je mangerai* est futur et *je mangeais* passé. Oui, *je mange* est présent.

128. I : Alors, si *je mange* est présent, cela veut dire que maintenant il est en train de manger du chocolat ?

129. F : Oui, maintenant il est en train de manger du chocolat.

### **Ancrage avec les adverbes**

Un autre élément linguistique qui marque la temporalité des textes et des énoncés est l'adverbe : « Across all languages, temporal adverbials constitute the by far most elaborate device to encode time<sup>37</sup> » (Klein, 2009 : 64). Dans cette tâche, l'adverbe de fréquence *toujours* joue un rôle clé dans l'identification de la valeur habituelle de la phrase : « Maman dit que j'ai mal au ventre parce je mange toujours du chocolat ». La plupart des dyades constate que l'adverbe *toujours* modifie la valeur du temps du verbe, mais le problème surgit lorsqu'ils essaient d'exprimer cette relation. Prenons deux exemples, un de troisième et un de sixième. Dans le cas des élèves de troisième, l'explication est brève et la question est résolue à l'aide d'une expression équivalente :

**Extrait 3.** Saynète où la dyade 3 (troisième, 8 ans) répond à la phrase « moi, je mange toujours du chocolat »

114. C : *Je mange*, c'est maintenant. Mais si on dit *je mange toujours* ça veut dire *chaque jour*.

Par contre, la dyade 42 rencontre davantage d'obstacles quand il s'agit d'expliquer que l'adverbe modifie le sens du verbe, probablement parce qu'ils essaient de prendre la langue comme objet d'observation (ce que le binôme précédent ne réussit pas à faire) :

**Extrait 4.** Saynète où la dyade 42 (sixième, 11/12 ans, trois enfants) parle de la phrase « moi, je mange toujours du chocolat »

105. E : Mais, ici il y a *toujours*.

106. I : Ah, et qu'est-ce que ça veut dire, qu'il y a *toujours* ?

---

<sup>37</sup> « Dans toutes les langues, les adverbes de temps constituent largement l'élément le plus élaboré pour représenter le temps. »

107. E : Que *toujours*, ça change le verbe.  
 108. I : Comment le change-t-il ?  
 109. E : Je ne sais pas (rires).  
 110. I : Ne riez pas, non, ceci est très intéressant. Comment ce mot le change-t-il ? Qu'est-ce que tu veux dire, Mercè, quand tu dis que *toujours* fait changer le verbe ?  
 111. M : que *toujou::* Mmm:: que *toujours::* je ne sais pas::  
 112. I : Vas-y, essaie de le dire, tu vas trouver:: Qu'est-ce que ça veut dire « je mange toujours du chocolat » ?  
 113. M : Que chaque jour:: qu'il en mange chaque jour.  
 114. E : Qu'il en mange beaucoup.  
 115. I : Maintenant aussi, en mange-t-il ?  
 116. M : Non.  
 117. I : Même si le verbe est au présent ?  
 118. M : Oui.  
 119. I : Et comment pouvons-nous expliquer cela ?  
 120. C : Que les autres jours il mange du chocolat.  
 121. E : Mais alors, ça, ça serait:: cela serait futur.  
 122. C : Parce que nous le savons déjà. Nous le savons d'après ce que nous lisons.  
 123. E : C'est vrai\_  
 124. C : Et d'après ce qui suit.  
 125. I : D'accord.

Ce fragment montre que (M) a du mal à expliquer l'influence de l'adverbe sur le verbe (c'est-à-dire qu'elle a du mal à parler de la langue) et, de ce fait, la seule stratégie valable pour elle est d'utiliser une expression équivalente (t. 120). (E), cependant, exprime la relation verbe-adverbe d'une autre manière afin d'indiquer également la valeur habituelle (t. 114), peut-être pour exprimer que *manger beaucoup de chocolat* équivaut à *en manger constamment*. La saynète précédente met également en évidence que, une fois que les élèves ont expliqué le sens de la phrase, l'association *présent = maintenant* n'est plus valable pour eux ; ils doivent donc admettre que, même si le verbe est au présent, le temps de l'énoncé ne correspond plus au moment de l'énonciation.

#### ***Ancrage avec les principes du discours***

Un troisième type d'ancrage est lié à la compréhension globale du texte, ce que Klein (2009) appelle *principles of discourse*, qui se réfèrent aux relations temporelles qui constituent le tissu d'un texte (par exemple, la différence entre le temps de l'énoncé et le temps de l'énonciation). En ce sens, il y a des dyades qui, alors qu'au début de l'entretien sélectionné elles observent les formes verbales comme des formes isolées et « hors discours », au bout de l'entretien ont la

capacité de garder à l'esprit et de considérer en même temps la signification globale du passage. Voici le cas de la dyade 21 :

**Extrait 5.** Exemple de priorité au texte en détriment de la morphologie verbale « J'aime beaucoup aller à l'école parce que j'y apprends des choses »

85. I : Comment savez-vous qu'il s'agit du présent ?  
86. A : Eh ben, *j'apprends, tu apprends*:  
87. R : *Il apprend, nous apprenons, vous apprenez et ils apprennent.*  
88. I : Ah, c'est le présent, alors. Maintenant, *il apprend* des choses, alors.  
89. A : Non, parce qu'il est malade !

Dans le passage ci-dessus, la dyade justifie que le verbe *j'apprends* appartient au paradigme du présent, mais en réponse à la déclaration provocatrice de la chercheuse (tour 88), (A) se rétracte et offre une réponse qui fait primer le sens du texte sur la forme du verbe.

Cet ancrage avec les principes du discours est également lié à la connaissance du genre textuel, comme l'indique l'exemple suivant. La dyade 42 comprend que la phrase « le médecin dit que j'ai [attrapé] un virus » est au présent à cause des exigences stylistiques de la parole rapportée :

**Extrait 6.** Exemple de la dyade 42 sur la connaissance du genre textuel « Le médecin dit que j'ai attrapé un virus »

143. I : Qu'est-ce qui se passe ici ? Je vous pose la question une deuxième fois. Pourquoi si le médecin ne lui dit pas maintenant qu'il a [attrapé] un virus, mais qu'il le lui dit avant, le verbe n'est pas au passé ?  
144. M : Parce que\_  
145. E : Parce qu'il est en train de nous expliquer\_  
146. C : Parce qu'il nous explique tout cela comme si c'était maintenant.  
147. I : D'accord. Mais, est-ce qu'il raconte mal l'histoire ?  
148. M : Non\_  
149. E : Parce que le journal explique tout ce que:: tout ce qu'il a fait pendant la journée et il explique cela au présent.

Pour résumer le contenu des paragraphes précédents, les dyades qui font primer le sens de l'adverbe ou du texte sur le sens littéral de la forme verbale sont sur la voie de comprendre qu'il existe d'autres éléments textuels au-delà du verbe qui fournissent des informations temporelles et seraient en mesure d'admettre que cette information modifie celle apportée par la forme verbale.

### ***Ancrage avec l'expérience***

En général, la stratégie de l'expérience aide les dyades à comprendre le texte, ce qui leur permet de discuter sur son contenu en termes quotidiens. Par conséquent, le recours à l'expérience devient indispensable pour ancrer le texte temporellement (Tartas, 2009) et, par conséquent, pour accepter la valeur habituelle de quelques énoncés. Les deux exemples suivants (un de troisième et un de sixième année) illustrent ce propos :

**Extrait 7.** Exemple de réponse de la dyade 3 (troisième) à « je mange toujours du chocolat »

53. I : Alors « je mange toujours du chocolat », qu'est-ce que ça veut dire ?  
Quand est-ce qu'il mange du chocolat ?

54. C : Lors du petit déjeuner, normalement, parce que c'est là que nous mangeons des choses sucrées:: Et comme dessert.

Dans cette dyade (troisième), l'élève explique la signification de l'expression « je mange toujours du chocolat », à partir de son expérience particulière concernant sa consommation quotidienne de chocolat. Par contre, la dyade 29 (sixième) précise, à travers un exemple concret, que l'expression « Paul et Jeanne sont dans la même classe que moi » ne doit pas nécessairement être produite au moment de l'énonciation :

**Extrait 8.** Exemple de réponse de la dyade 29 (sixième) à « aller au même groupe »

122. A : C'est-à-dire, quand je rentre chez moi, à 17 heures, et que lui [son copain] rentre aussi chez lui, nous continuons d'aller au même groupe, mais nous ne sommes pas dans la salle de classe.

Parfois, il semblerait que les dyades se tournent vers leur expérience par ignorance ou incapacité à utiliser les ressources linguistiques qui leur permettraient d'interpréter le texte de manière autonome. Prenons comme exemple la dyade 17 (troisième), où les élèves, en fonction de leur vécu comme malades, ne répondent pas correctement à la question sur ce que l'enfant du texte fait au moment de l'énonciation (écrire le journal) :

**Extrait 9.** Exemple de réponse de la dyade 17 (troisième)

92. I : Et qu'est-ce qu'il fait, maintenant ? Il fait quoi ?

93. G : Oui, il bouge dans son lit.

94. A : Jouer.

### **L'activité métalinguistique**

Le dispositif d'enseignement qui est déployé dans cette recherche montre que l'interaction entre dyades et avec la chercheuse déclenche la réflexion métalinguistique. Ces réflexions des élèves sont essentiellement fonctionnelles, mais on y trouve aussi des exemples concernant le système de la langue (Bialystok, 1994). On constate, par conséquent, qu'il y a des dyades, surtout celles de sixième, qui sont en mesure de réfléchir sur les formes linguistiques utilisées et de discuter le rôle des adverbes ou le conflit entre l'adverbe et verbe, parmi d'autres arguments linguistiques. En définitive, on ne peut pas nier aux élèves la capacité et la possibilité de réfléchir sur la langue, quoique d'une façon précaire et avec des outils quotidiens. En voici quelques exemples.

Le premier exemple de réflexion métalinguistique est celui de la dyade 33. Pendant l'entretien, ils s'éloignent des contraintes formelles et commencent à se faire une idée de la valeur habituelle du présent :

**Extrait 10.** Exemple de réponse du pair 33 (sixième) à « J'aime beaucoup aller à l'école parce que j'y apprends des choses »

152. I: Vous avez dit que *apprends* est au présent. Et si c'est au présent, cela veut dire que c'est maintenant ?  
153. V: Oui.  
154. I: Et cette phrase, « j'y apprends des choses », ça veut dire maintenant ?  
155. V et J: Non.  
156. I: Et alors ?  
157. V: Que\_  
158. J: Ben, comme il y va chaque jour, alors::  
159. I: Alors ? (S) Continue, vas-y. Comme il y va chaque jour, il::  
160. J: Il le dit comme si c'était toujours au présent.

Un exemple d'une dyade de sixième montre une grande connaissance grammaticale et une forte capacité à réfléchir sur la langue, en mettant en relation la forme et la fonction relative à la construction « être en train de » (« mais maintenant que j'écris ce journal je m'amuse aussi »).

**Extrait 11.** Exemple de réponse de la dyade 29 (sixième) à la construction « être en train de »

- A: (...) Je suis [en train de] est:: je suis [en train de] est un verbe, le verbe être [en train de]. C'est au présent ; écrire est un verbe, le verbe écrire, [je suis en train d'écrire], présent:: attends, non, non, [je suis en train d'écrire], oui, présent:: non, non, non::  
F: [Je suis en train d'écrire] (il le répète à voix basse)  
A: Attends, attends un peu::  
I: Ne t'inquiète pas. On a du temps. Prends ton temps::

A : [en train d'écrire] Ce n'est pas une forme verbale, il me semble.  
 I : Qu'est-ce que tu veux dire ?  
 A : Que [en train d'écrire] il le dit comme un mot, non comme un Verbe, parce qu'autrement ça serait j'écrivais et j'écrirais.  
 F : Mais, s'il y a « je suis en train d'écrire » cela veut dire qu'il écrit maintenant, parce on ne peut pas dire « je suis écrire ».  
 A : Bien sûr, mais les mots en train d'écrire il ne les dit pas comme un verbe. S'il voulait dire un verbe il dirait j'écris. Mais maintenant que j'écris ce journal, au lieu de dire je suis en train d'écrire:: ah, c'est vrai, c'est à dire je suis en train d'écrire, je crois que c'est un verbe:: mmm, comment appelait-on cela ? Un verbe de plusieurs mots:: comment appelle-t-on cela ? (en regardant F).  
 I : Un verbe composé ?  
 A : Oui, c'est ça. Un verbe composé ! Je suis en train d'écrire est un verbe composé [une locution verbale] : je suis en train d'écrire.  
 I : Et, qu'est-ce que ça veut dire, je suis en train d'écrire ?  
 F : Qu'il écrit juste maintenant.

Cette dyade illustre jusqu'à quel point la construction « être en train de » devient opaque. Cette opacité permet à (A) de manipuler, disséquer, analyser les éléments linguistiques de manière purement formelle. Le premier verbe (*je suis*) est clair pour lui, mais il doute sur le deuxième [verbe] (*en train d'écrire*), à la fin il dit que « *en train d'écrire* n'est pas une forme verbale, je crois » (t. 139). Il pense à voix haute, et réfléchit sur la structure de la périphrase, en l'analysant par mots séparés ; il indique le temps verbal aussi. Il se trouve devant un obstacle, la périphrase, qu'il n'arrive pas à identifier comme une forme verbale parce que, en effet, l'expression isolée « en train d'écrire » n'est pas une forme personnelle (t. 141). (F), en suivant son argument, lui fait noter que *je suis en train d'écrire* signifie qu'il écrit en ce moment même (t. 142). (F) comprend le sens global de la périphrase et il avance qu'on ne peut pas dire « je suis écrire ». (A), quand même, insiste que « les mots *en train d'écrire*, il ne les dit pas comme un verbe », puisqu'il se rend compte qu'il n'y a pas de forme conjuguée du verbe *écrire*. Il semblerait, donc, que la connaissance morphologique devient un obstacle pour l'élève, mais à force d'insister il trouve une solution que lui semble valable : « *je suis en train d'écrire* est un verbe de plusieurs mots » ; cela lui permet de revenir au texte, suivant un parcours de la forme à la fonction avec l'aide de son copain. L'exemple montre clairement l'entre-aide entre les élèves tout au long de l'entretien (Camps *et al.* 2005).

## Conclusions

Nous avons constaté que les élèves comprennent que le texte du journal personnel est articulé autour de diverses situations qui ne se produisent pas au moment de l'énonciation, mais ils n'arrivent pas à comprendre pourquoi ces actions sont



exprimées moyennant le même temps verbal du présent. C'est-à-dire qu'ils font la différence entre la valeur habituelle et la valeur de simultanéité du présent, mais ils ne peuvent pas les mettre en rapport du point de vue formel (ils ne se rendent pas compte que la même forme verbale peut exprimer ces deux valeurs).

Une première conclusion, donc, apporte la preuve que l'attention à la forme verbale est ce qui empêche précisément la reconnaissance de cette valeur non prototypique. En effet, la stratégie morphologique pour identifier le temps des énoncés s'avère efficace pour différencier les trois temps de base (passé-présent-futur), parce que cette distinction est fondée sur la valeur prototypique du présent (simultanéité). En outre, cette identification prend souvent le verbe de façon isolée ou en conformité avec les modificateurs temporels associés à la distinction entre antériorité, simultanéité, et postériorité : *hier/avant* (antériorité) ; *aujourd'hui/maintenant* (simultanéité) ; *demain/après* (postériorité).

Au-delà de ces contextes fixés de façon formelle, la description de l'objet linguistique *présent* basée sur la forme n'est pas valable pour l'exploration d'autres usages non-prototypiques de ce temps verbal. C'est peut-être la raison qui expliquerait que les élèves qui sont ancrés dans la morphologie ne peuvent pas avancer vers la découverte d'autres valeurs du temps présent hors de la valeur de simultanéité. Autrement dit, ils considèrent le verbe (surtout à partir de ses caractéristiques morphologiques) comme le seul élément à prendre en compte pour l'expression du temps. Par conséquent, selon Klein (2009), la simplification des temps verbaux à partir de la distinction temporelle de base prototypique constitue la cause principale de cet obstacle pour construire du savoir sur le présent.

Par ailleurs, nous avons vu que la principale ressource pour accepter la valeur habituelle du présent est l'adverbe *toujours*. Malgré cette constatation générale, peu de dyades font la liaison entre cet adverbe et la forme verbale. La plupart des élèves comprennent le sens de l'expression « je mange toujours du chocolat » probablement parce qu'il s'agit d'un usage quotidien de la langue, lié à leur vécu, mais ils ne sont pas capables de réfléchir sur la forme qui donne du sens à une telle utilisation. Bien que beaucoup de dyades attribuent la responsabilité de la valeur habituelle de l'expression « je mange toujours du chocolat » à l'adverbe *toujours*, peu d'entre elles identifient le conflit entre le temps du verbe et le sens de la phrase. C'est l'obstacle à surmonter pour faire avancer le présent vers la valeur habituelle. Autrement dit, nous pensons que la compréhension du sens fourni par l'adverbe ne conduit pas automatiquement à comprendre la valeur habituelle du présent.

Une troisième considération concerne le rôle de l'expérience comme ressource pour la compréhension de la valeur habituelle. Cependant, comme dans le cas des adverbes, il s'agit d'une ressource utile pour résoudre les problèmes liés au sens, mais insuffisante pour parvenir à une compréhension formalisée du

fonctionnement de la langue. En fait, la connaissance du monde est la clé de l'interprétation des textes ; elle contribue à la compréhension de l'extralinguistique, mais cela indique souvent une incapacité à considérer la langue comme objet.

Le degré d'efficacité de la stratégie liée à la compréhension globale du texte (principes du discours) s'avère aussi peu valable que le recours à l'adverbe. En général, ce travail de recherche montre l'importance de ce type de savoirs pour ancrer le texte temporellement, même si ces savoirs (d'ordre pratique et d'ordre fonctionnel) ne contribuent pas à la découverte des valeurs du présent par les élèves.

Pour comprendre le rôle des éléments linguistiques (le temps des verbes, les adverbes, les principes du discours) et des éléments extralinguistiques (l'expérience) dans la compréhension des relations temporelles manifestées dans le texte, force est de souligner le rôle de la conversation. Suite à l'analyse de l'interaction, aussi bien entre les deux partenaires qu'entre les partenaires et la chercheuse, on observe des traces d'activité métalinguistique qui sont déterminantes dans la construction des savoirs sur la langue.

Nous avons constaté, en ce sens, que les discussions autour du texte ont conduit à l'explicitation de certains savoirs et ont permis de relier et de confronter ces savoirs entre eux. Cette confrontation a fait émerger le conflit cognitif, lié non pas aux usages du temps présent, mais à la réflexion des élèves sur ces usages. À cet égard, l'activité métalinguistique a contribué à mieux comprendre le lien entre les formes et l'utilisation du langage, c'est-à-dire à « affiner les capacités de contrôle conscient et à avancer en un coneixement sistemàtic de l'organització de la llengua » (Camps *et al.* 2005 : 24)<sup>38</sup>.

Nous avons également observé que cette capacité de raisonnement se développe surtout dans les dyades de sixième. Les dyades de troisième utilisent davantage le recours à la sémantique et à l'expérience ; par conséquent, il est difficile de faire émerger le conflit cognitif. Parmi les élèves de sixième, par contre, l'obstacle émerge précisément parce que le niveau morphologique et, comme nous l'avons montré, les contraintes formelles, entraînent des conflits chez eux. Par conséquent, ce travail montre que les dyades de sixième sont mieux préparées pour réfléchir sur la langue que les dyades de troisième.

À partir des considérations précédentes, on peut réfléchir sur l'enseignement et l'apprentissage des temps du verbe suivant une double perspective : celle du

---

<sup>38</sup> Traduction française de la citation : « renforcer les compétences de contrôle de la conscience et le progrès dans la connaissance systématique de l'organisation de la langue ».

contenu et celle de la méthodologie. Par rapport à la première, nous suggérons que le contenu grammatical concernant le verbe devrait être reconsidéré. Nous avons constaté que les élèves savent distinguer les trois temps de base et que, de ce fait, en général, ils ont établi une connaissance, mise en place par l'école, qui fait partie du contenu grammatical. Autrement dit, l'école prépare ses élèves pour résoudre certaines questions grammaticales (par exemple, la distinction entre passé, présent et futur) par le biais de certaines procédures (dans ce cas, la conjugaison du paradigme) ; une ressource qui s'est avérée utile conformément aux objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage de l'objet verbe. Le conflit se produit, cependant, lorsque les élèves sont confrontés à des tâches différentes, par exemple, des tâches liées à l'utilisation quotidienne des temps verbaux et non seulement liées aux formes verbales. C'est à ce moment-là que, pour résoudre ces tâches, les stratégies scolaires ne suffisent pas.

Nous avons constaté que la stratégie scolaire peut devenir un obstacle pour avancer progressivement dans la construction de connaissances sur le verbe. C'est pourquoi nous proposons la reconsidération de l'enseignement et de l'apprentissage de la notion de verbe, conformément à d'autres recherches dans l'enseignement primaire (en langue française, voir les travaux de Quet & Dourojeanni, 2004 ; Sautot & Lepoire, 2009 ; Lusetti, 2008, et Eshkol, 2005, entre autres). Au-delà du verbe, les résultats de cette recherche sont aussi liés à d'autres études sur la construction par les élèves de différentes notions grammaticales (Camps *et al.*, 2001 ; Camps & Fontich, 2003 ; Notario, 2000 ; Macià, 2008). Ces études confirment le manque de cohérence et la fossilisation des savoirs scolaires et suggèrent la nécessité de revoir le contenu de la grammaire suivant les postulats de la « grammaire pédagogique » (Zayas, 2004).

Notre perspective, conformément aux résultats de cette étude, est d'affirmer que la « grammaire pédagogique » permettrait la construction d'un savoir grammatical plus élaboré. La théorie du prototype (Langacker, 1987 ; Cuenca & Hilferty, 1999) propose un modèle global sur le fonctionnement de la langue intégrant les formes et l'utilisation du langage, c'est-à-dire la connaissance scolaire et la connaissance intuitive. Ce point de vue invalide l'enseignement et l'apprentissage des temps du verbe à partir d'une perspective isolée et « hors discours », et permet de considérer aussi bien les informations temporelles fournies par d'autres éléments linguistiques (Klein, 2009) que le reste des connaissances apportées par l'expérience des apprenants.

À cet égard, outre la reconsidération des contenus de grammaire, nous suggérons de repenser la méthodologie de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire pour permettre la relation entre les connaissances scolaires et les usages langagiers quotidiens. Cette remise en question doit considérer la capacité de raisonnement métalinguistique des élèves et la possibilité réelle de développer ce

type d'activité dans la salle de classe. Ce sont deux conditions nécessaires pour intégrer ces deux sources de connaissance et pour avancer vers la construction d'un système linguistique organisé. Selon Camps (2000), la classe de langue devrait intégrer la conversation dans l'apprentissage des concepts grammaticaux :

« L'entretien avec l'adulte fait émerger les concepts des élèves qui peuvent constituer la base pour construire des concepts plus élaborés et pour offrir une vue non taxonomique des catégories. [...] On ne peut pas considérer, par conséquent, que changer les options méthodologiques soit une question purement cosmétique, externe, qui s'adresse uniquement à la façon dont on présente les contenus. La méthodologie pour se rapprocher des contenus de l'enseignement linguistique constitue aussi une partie de ces contenus. » (Camps, 2000 : 115-116)

Sur le plan méthodologique, par conséquent, nous revendiquons la valeur de la conversation comme lieu privilégié pour promouvoir la réflexion métalinguistique (Branca-Rosoff & Gomila, 2004 ; Milian, 2005), en opposition à une pratique scolaire trop souvent caractérisée par des tâches stéréotypées et automatisées.

### Bibliographie

- Bialystok, E., 1994. « Analysis and control in the development of second language proficiency », *Studies in Second Language Acquisition* 16. 157-168.
- Branca-Rosoff, S. & Gomila, C., 2004. « La dimension métalinguistique dans les activités scolaires d'apprentissage de la lecture », *Langages* 154. 113-126.
- Camps, A., 1986. *La gramàtica a l'escola bàsica. Entre els 5 i els 10 anys. Algunes reflexions i propostes*. Barcelona : Barcanova.
- Camps, A., 2000. « Apprendre gramàtica », in A. Camps et M. Ferrer (éds.), *Gramàtica a l'aula*. Barcelona : Graó. 101-118.
- Camps, A., Milian, M., Guasch, O., Pérez, F., Ribas, T. & Castelló, M., 2001. « Los conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el pronombre personal », in A. Camps (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona : Graó. 161-180.
- Camps, A. & Fontich, X., 2003. « La construcció del coneixement gramatical dels alumnes de secundària a través de la recerca i el raonament: l'ús del pronom *hi* en el català oral », *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura* 31. 99-110.
- Camps, A., Guash, O., Milian, M. & Ribas, T., 2005. *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona : Graó.
- Casas, M., 2012. *La construcció del coneixement sobre els valors del temps verbal del present a l'educació primària. Un estudi de cas sobre l'ús lingüístic, la reflexió gramatical i la interacció en l'ensenyament-aprenentatge de la llengua*. Thèse en Didactique des Langues, Universitat Autònoma de Barcelona : <http://hdl.handle.net/10803/98339> [consulté décembre 2012]
- Cuenca, M. & J. Hilferty, J., 1999. *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona : Ariel.
- David, J. & Renvoisé, C., 2010. « La morphologie verbale : repérer les complexités et les régularités », *Synergies France* 6. 61-75.

- Eshkol, I., 2005. « La construction du concept de *verbe* », in C. Vaguer & D. Leeman, *Le verbe dans tous ses états*. Namur : Presses Universitaires de Namur. 17-36.
- Klein, W., 2009. « How time is encoded », in W. Klein & P. Li, *The expression of time*. Berlin : Mouton de Gruyter. 39-81.
- Langacker, R. W., 1987. *Foundations of cognitive grammar*. Stanford Calif. : Stanford University Press.
- Lusetti, M., 2008. « Le verbe pour commencer la grammaire au CE1 », *Recherches* 48. 105-135.
- Macià, J., 2008. « I de les classes de mots, què en saben els nostres alumnes? », *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura* 45. 61-76.
- Milian, M., 2005. « Parlar per fer gramàtica », *Articles de didàctica de la llengua i la literatura* 37. 11-30.
- Nadeau, M. & Fischer, C., 2006. *La grammaire nouvelle*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Notario, G., 2000. *Conceptos gramaticales en alumnos de 4º de ESO. El sujeto*. Universitat Autònoma de Barcelona. 3º cycle de travaux de recherche non publié.
- Pérez Saldanya, M., 2002. « Les relations temporals i aspectuals », in J. Solà (dir.), *Gramàtica del català contemporani*. Barcelona : Empúries. 2571-2664.
- Peytard, J. & Genouvrier, E., 1970. *Linguistique et enseignement du français*. Paris : Larousse.
- Quet, F. & Dourojeanni, D., 2004. « En cycle III, repérer le verbe », in C. Vargas (dir.), *Langue et Études de la Langue*. Aix-en-Provence : Publications Université Provence. 301-310.
- Real Academia Española, 2009. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid : Espasa-Calpe.
- Sautot, J.-P. & Lepoivre-Duc, S., 2009. « Le socle commun de connaissances fait-il norme pour l'enseignant? Le cas de la grammaire à l'école élémentaire », in D. Dubois-Marcoin & C. Tauveron (dir.), *Français, littérature, socle commun. Quelle culture pour les élèves? Quelle professionnalité pour les enseignants?* Lyon : INRP, coll. Documents et travaux de recherche en éducation. 215-228.
- Solà, J. (dir.), 2002. *Gramàtica del català contemporani*. Barcelona : Empúries.
- Tartas, V., 2009. *La construction du temps social par l'enfant*. Bern : Peter Lang.
- Vaguer, C. & Lavieu, B., (dir.), 2004. *Le verbe dans tous ses états. Grammaire, sémantique, didactique*. Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Vaguer, C. & Leeman, D., (éd.), 2005. *De la langue au texte. Le verbe dans tous ses états (2)*. Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Vygotski, L., 2000. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona : Crítica.
- Zayas, F., 2004. « Cap a una gramàtica pedagògica », *Articles de didàctica de la llengua i la literatura* 33. 9-26.

attributives). L'analyse de corpus oraux de terrain et d'écrits collectifs conduit ensuite l'auteur à montrer comment les écrits collectifs invitent les élèves, par la (re)formulation et l'exercice de l'organisation textuelle, à appréhender le poids prédicatif du verbe, d'une part d'après la variabilité des constructions syntaxiques dont il est le noyau, d'autre part à travers la diversification de ses arguments (sujets, objets et circonstants en particulier).

**Comment les temps verbaux du passé sont-ils conceptualisés en espagnol ? Une enquête didactique chez des élèves de 15-16 ans**  
**Carmen Rodríguez Gonzalo**

**La valeur habituelle du présent : approche de la conceptualisation du temps verbal présent par des élèves du primaire**  
**Mariona Casas Deseures & Marta Milian Gubern**

Le présent article présente une recherche empirique qui explore la compréhension des usages du temps verbal du présent chez les élèves du primaire en Catalogne. Plus particulièrement, à partir d'un entretien oral en dyades, sont explorées les réflexions des élèves sur le présent habituel. Les résultats mettent en exergue que l'apprentissage scolaire s'avère un obstacle pour reconnaître les usages du présent qui ne correspondent pas à sa valeur prototypique (simultanéité avec le moment de l'énonciation). Ils confirment aussi qu'une connaissance scolaire essentiellement morphologique empêche les élèves d'interpréter les temps verbaux selon d'autres critères (sémantiques, syntaxiques et pragmatiques). Les conclusions signalent le besoin de revoir autant les contenus que les méthodologies d'enseignement-apprentissage du verbe et des temps verbaux.

**"Les badulins gabaient sagement élongs." Ou comment les élèves identifient-ils le verbe à l'école élémentaire ?**  
**Dominique Ulma**

**Proposition de transposition didactique de la règle d'accord du verbe fondée sur une description des interactions didactiques en classe**  
**Isabelle Gauvin**

Le but de l'article est d'argumenter une proposition de transposition didactique à propos de la règle d'accord du verbe, proposition fondée sur l'analyse des interventions verbales des élèves en classe au moment de l'apprentissage de cette

participe à une recherche ANR sur l'écriture au CP (avec synthèse vocale) ainsi qu'à la recherche IFÉ « Lire-écrire au CP » conduite par R. Goigoux.

**Frédéric Torterat** est enseignant-chercheur à l'Université de Nice (UNS, EA 6308) et affecté à l'IUFM Célestin Freinet. Ses travaux portent, depuis 2005, sur la catégorie verbale et plus spécifiquement la syntaxe des formes non fléchies (infinitif, participes et gérondif). Appliquées au domaine de l'acquisition et aux démarches didactiques mises en œuvre en classes de maternelle, ses approches de la catégorie « verbe » l'ont conduit à réfléchir sur les manières dont les jeunes enfants diversifient leurs constructions verbales.

### **Rodriguez Gonzalo**

**Marta Milian Gubern**, licenciée en Langues Modernes et en Philologie Catalane, est Docteure en Philosophie et Lettres. Elle est membre du Groupe de Recherche sur l'Enseignement et l'Apprentissage des Langues (GREAL, Université Autonome de Barcelone) et possède un long parcours de recherche sur la réflexion métalinguistique dans l'enseignement et l'apprentissage du langage écrit et de la grammaire.

**Mariona Casas Deseures** appartient au Département de Langues Modernes et de Didactique de la Langue et de la Littérature de l'Université de Vic. Licenciée en Journalisme et Sciences Humaines et Docteure en Didactique de la Langue. Membre du groupe de recherche sur l'Éducation, la Langue et la Littérature (GRELL, Université de Vic) et collaboratrice du Groupe de Recherche sur l'Enseignement et l'Apprentissage des Langues (GREAL, UAB), sa recherche est centrée sur l'enseignement-apprentissage de la grammaire, la réflexion métalinguistique et la formation linguistique et discursive des professeurs de langues.

**Dominique Ulma** est docteure en Sciences de l'Éducation et Maitresse de conférences en Sciences du Langage. Après vingt ans dans la formation des enseignants en IUFM, elle exerce depuis 2010 à l'Université d'Angers, toujours en formation des enseignants, dans la filière de didactique des langues, FLE, technologies éducatives. Membre du Laboratoire Ligérien de Linguistique (UMR-CNRS 7270), ses travaux de recherche s'organisent autour de trois grands axes : les littéracies universitaires (GORDF-LLL), la didactique de la grammaire, en