

# Observation Réfléchie de la Langue Française

*Ce document reprend une partie du [document d'accompagnement ORL cycle 3 \(dans sa version de travail\)](#) avec une mise en page différente afin de mettre en perspective les trois années du cycle 3 par compétence.*

Éléments pour une programmation des activités :

- NB : 1 Les paragraphes intitulés « Ce que le *maître doit savoir* » sont rédigés dans l'esprit des fiches connaissances de l'enseignement des sciences. Elles ne constituent pas un programme pour les élèves.
- 2 Les phrases jugées syntaxiquement ou sémantiquement inacceptables sont précédées d'un astérisque.

## LE VERBE Identification (marques du nombre en particulier)

### Ce que le maître doit savoir

L'identification du verbe est le point d'entrée du programme. Elle requiert un travail de longue haleine sur lequel il faut revenir tout au long du cycle : certains verbes se repèrent aisément, d'autres sont dans des formes ou des contextes qui les rendent difficiles à identifier.

On identifie le verbe dans une phrase en observant les modifications qui peuvent l'affecter (temps, personne, nombre) ou les éléments qui peuvent l'entourer (négation, nom ou pronom sujet). Il n'y a pas de procédure automatique, simplement des critères convergents plus ou moins nombreux :

- on met en évidence les variations morphologiques en fonction du temps et du mode en opérant chaque fois sur plusieurs registres temporels *hier...*, *aujourd'hui...*, *demain...* et non en se contentant d'un imparfait. C'est en particulier le cas lorsque le verbe est à un temps composé *j'ai mangé* où seul le passage au présent ou au futur *aujourd'hui je mange*, *demain, je mangerai* permet d'éviter que dans *j'avais mangé*, l'élève identifie le verbe comme étant *avoir* et non *manger* ;
- les autres variations morphologiques *personne*, *nombre* permettent de capitaliser les découvertes en construisant progressivement des tableaux qui en gardent la trace : **le tableau de conjugaison est un point d'arrivée et non un point de départ** ;
- la transformation négative ou la transformation affirmative confirment le statut du mot sélectionné. Si un élève peut se laisser aller à *conjuguer* le substantif *malade* dans l'énoncé *Alexandre est malade*, il ne pourra pas accepter de dire et d'écrire *Alexandre ne malade pas\**.

Il vaut mieux travailler par écrit de manière à ce que les élèves voient les phénomènes et puissent les désigner. Il peut, parfois, être nécessaire de noter des énoncés agrammaticaux pour faire toucher du doigt les impossibilités. On rappellera que la convention habituelle est de les marquer d'un astérisque ; au tableau, pour des enfants, on peut également barrer la forme fautive.

Très vite, en situation de lecture et de production d'écrit, de nombreux problèmes se posent dans le repérage des verbes et des formes verbales les plus fréquentes dans les textes : // *la porte, il est déjà arrivé* etc. La plupart de ces subtilités ne sont pas au programme. Toutefois, leur présence dans les textes rencontrés et, en particulier, dans les textes nés des manipulations ou des activités rédactionnelles des élèves oblige l'enseignant à les affronter. Il ne s'agit pas d'enseigner des notions qui, à cet âge, seraient incompréhensibles, mais seulement de construire avec les élèves une progressive aisance face à toutes les situations langagières que l'on peut rencontrer en se donnant comme principal objectif des activités de repérage et de classement.

### Ce que les élèves ont fait au Cycle 2

On peut faire approcher la notion par des jeux de substitution. Le repérage se fait ensuite par le constat de l'accord sujet verbe (recherche d'un sujet situé loin du verbe par exemple). L'attention peut être attirée lorsque la désinence ne s'entend pas (3ème personne du pluriel des verbes du 1er groupe). En production d'écrit, l'attention doit être systématiquement attirée sur l'accord.

À la fin du cycle II, les élèves doivent savoir repérer le verbe dans les situations simples (construction sans inversion du sujet, verbe conjugué) et en connaître les principales variations en nombre, temps et personne sur les temps de l'indicatif les plus usités (présent, imparfait, futur, passé composé). Ils doivent avoir assimilé et savoir utiliser le *-nt* du pluriel. Ils doivent savoir marquer le pluriel même quand il ne s'entend pas : ex. *ils mangent*.

<b>Cycle 3</b>		
<b>CE2</b>	<b>CM1</b>	<b>CM2</b>
<b>Identifier le verbe conjugué dans une phrase, dans des textes</b>		
Observer et analyser les variations morphologiques - temps, personne, nombre - dans des textes simples ; On peut commencer par des verbes irréguliers fréquents (voir liste de fréquence en annexe X) pour introduire la catégorie du verbe en prenant appui sur les variations qui s'entendent. Repérer la place du verbe par rapport aux autres constituants (en particulier le groupe nominal en fonction sujet).	Travail systématique de repérage à partir de textes variés et longs, présentant des variations syntaxiques.	L'identification est acquise en fin de cycle, dans des contextes fréquents, en dehors des verbes modaux, des pronominaux et des formes non conjuguées (infinitif, participe).
	<b>Classer les verbes selon des critères sémantiques (vocabulaire) et des critères syntaxiques</b>	
	Classer les verbes d'un texte en utilisant des critères sémantiques et syntaxiques (on pourra privilégier des catégories simples comme verbes d'action / verbes d'état, verbes transitifs / verbes intransitifs).	
<b>Comprendre la syntaxe verbale</b>		
Repérer la place du verbe dans la phrase, la relation au sujet, la relation aux compléments (sans distinguer entre les différents types de compléments) ; observer l'opposition phrase affirmative / phrase négative, opérer des transformations.	Observer le fonctionnement des verbes dans la phrase, repérer la manière dont le complément est lié au verbe lorsqu'il y en a un (construction directe, construction indirecte), repérer les verbes sans compléments, avec compléments, avec plusieurs compléments ; dans le dictionnaire, observer les différentes constructions d'un même verbe et les changements de sens qu'elle induisent. Travailler systématiquement le passage des formes affirmatives aux formes négatives, pour bien asseoir la phrase négative écrite, y compris dans les temps composés et dans les formes avec compléments	Classer les verbes selon des critères syntaxiques construction intransitive// <i>dort</i> ; construction transitive directe // <i>lit le journal</i> ou indirecte // <i>joue à la balle</i> ; construction à double ou triple complément // <i>lance la balle à Pierre, Ce bateau nous emmènera de Marseille à Tunis</i> ; construction attributive : <i>Pierre est gentil</i> . Les classifications permettent d'observer qu'un même verbe peut changer de sens selon sa construction : ex. <i>jouer</i> dans <i>il joue avec ses cubes, il joue de la trompette, il joue à la bourse, il joue les</i>

	pronominaux ex. <i>je ne le mange pas, je ne l'ai pas mangé</i> . Comparer avec les LVE ou les LR.	<i>mariolles, il joue avec nos nerfs</i> , etc.
Effectuer l'accord du verbe avec le sujet (pré requis : savoir repérer le verbe, savoir repérer le sujet)		
Observer systématiquement la chaîne d'accord ; procéder à un entraînement orthographique ; mettre en mémoire les marques graphiques dans les temps simples.	Observer les temps composés, en particulier avec l'auxiliaire être ; mettre en mémoire les formes des participes passés.	Acquis dans les verbes fréquents aux temps simples ; acquis dans les verbes fréquents aux temps composés avec l'auxiliaire « être », approche des formes composées avec « avoir ».
Identifier et utiliser les temps les plus fréquents		
Observer les règles d'engendrement des formes temporelles ; dégager les régularités orthographiques, et les mettre en mémoire, comparer les temps ; dégager collectivement les notions de radicaux et de terminaisons. Commencer à construire les tableaux de conjugaison en les complétant progressivement au fil des rencontres.	Systematiser les tableaux de conjugaison et les mémoriser.	Acquisition : le repérage des temps sauf pour des verbes rares ou dans des emplois peu fréquents (par exemple, le passé simple aux 1ère et 2ème personnes, l'imparfait du subjonctif). On consolide la mémorisation des tableaux de conjugaison.

## LE NOM identification, détermination

### **Ce que le maître doit savoir**

#### L'identification du nom

Le nom est une réalité linguistique familière aux jeunes enfants. Il est lié aux activités de dénomination qui jouent un rôle important dans l'apprentissage du langage, que ce soit pour désigner des objets (noms communs) ou pour désigner des personnes (noms propres et noms communs).

Dans les phrases, il joue un rôle aussi important que le verbe, mais il peut être plus difficile à identifier. Les critères sémantiques sont délicats (le nom peut désigner un objet ou une personne, mais il peut aussi désigner une action, une qualité etc.). Le critère formel qui permet de définir un nom commun est sa relation au déterminant. Le nom précédé d'un déterminant constitue le groupe nominal le plus simple.

On ne peut pas envisager le nom sans envisager en même temps les autres éléments du groupe nominal : les déterminants, les expansions.

#### Les déterminants

Le déterminant précède le nom commun pour constituer un groupe nominal. Il porte les marques du genre : cela permet quelquefois de distinguer des homonymes *un livre / une livre* ; il porte également les marques du nombre (à l'oral, le plus souvent, c'est le déterminant seul qui marque le pluriel).

Les déterminants se répartissent en deux classes :

- les déterminants définis (articles définis : *le, la les* ; déterminants possessifs : *mon, ton, son* ; déterminants démonstratifs : *ce, cette, ces*). Les déterminants définis ne se combinent jamais entre eux *le ce livre* ; ils renvoient à des individus identifiables par le récepteur du message, dans la classe définie par le nom *le cheval est à l'écurie* ;
- les déterminants indéfinis (articles indéfinis : *un, une, des* ; articles partitifs : *de, du, de la* ; déterminants indéfinis : *tout, chaque, certain(s), plusieurs* ; déterminants négatifs : *aucun, nul, pas un* ; déterminants interrogatifs : *quel*, exclamatifs : *quel* et relatifs : *lequel*). Les déterminants indéfinis sont combinables entre eux *un certain garçon* ou avec des déterminants définis *tous mes livres*. Les indéfinis renvoient à des individus quelconques de la classe identifiée par le nom.

Les groupes nominaux peuvent aussi désigner tout une classe et dans ce cas ils sont introduits soit par l'article défini singulier *le cheval est un quadrupède* ou pluriel *les chevaux dorment debout*, ou encore par l'article indéfini singulier *un éléphant, ça trompe énormément*.

La connaissance exhaustive des déterminants n'est pas au programme de l'école primaire.

### **Éléments pour une programmation des activités**

La programmation des activités sur le nom doit, bien évidemment, être articulée avec celle qui concerne le verbe, en particulier pour l'étude des fonctions sujet ou des compléments du verbe (voir plus loin).

<b>Ce que les élèves ont fait au Cycle 2</b>
--

L'élève a découvert les noms sémantiquement comme le moyen de désigner des catégories ou de se référer à des entités dont on parle. Il a aussi appris que le
--

nom peut varier en nombre, que le déterminant marque cette variation et qu'orthographiquement il faut souvent la coder, même si on ne l'entend pas. Il a aussi appris qu'il y a des noms propres et que les noms peuvent être masculins ou féminins.

<b>Cycle 3</b>		
On structure l'identification du nom. On approfondit l'approche, faite en cycle II, des variations morphologiques et des accords dans le groupe nominal en leur portant systématiquement attention en expression écrite. On aborde d'autres faits de langue : expansions nominales, détermination du nom.		
<b>CE2</b>	<b>CM1</b>	<b>CM2</b>
<b>Identifier le nom</b>		
Observation des variations morphologiques, observation de la structure du groupe nominal, tri et classement selon le nombre et le genre	Observation de la place des noms, (voir syntaxe du verbe) ; repérage systématique dans des textes des constituants du groupe nominal : déterminants, adjectifs qualificatifs, compléments de noms, proposition relative ;	Acquis en fin de cycle ;
<b>Réaliser les accords dans le groupe nominal</b>		
Observation des variations morphologiques dans le groupe nominal, approfondissement de la notion d'accord en genre et en nombre dans le groupe nominal, activités de tri et classement ;	Systématisation des activités ; mise en mémoire et acquisition d'automatismes orthographiques ; comparaison avec la langue vivante étrangère ou la langue régionale ;	Acquis en fin de cycle. Les élèves ont compris la chaîne d'accord et la nécessité de marquer plusieurs fois l'accord ; ils savent marquer les accords dans les situations régulières ;
<b>Observer</b>	<b>Comprendre la détermination du nom</b>	<b>Utiliser</b>
Observation des différents déterminants, repérage du nombre et du genre, approche intuitive de leur sens.	Comparaison systématique entre les différents déterminants (articles, déterminants possessifs, démonstratifs, indéfinis) ; observation de leur sens dans des textes : (approche sémantique) ; jeux d'écriture.	En cours d'acquisition. Les élèves savent utiliser et reconnaître les principaux déterminants selon leur sens.

## Les EXANSIONS du NOM

### **Ce que le maître doit savoir**

À l'école primaire, on fait une première étude de trois types d'expansions : l'adjectif épithète, le complément de nom et la proposition relative.

Contrairement au déterminant, les expansions sont facultatives dans le groupe nominal. Elles modifient la valeur sémantique du nom en restreignant son extension : *apporte moi le livre qui est sur la cheminée*. L'expansion est aussi descriptive : *le livre vert*.

#### L'adjectif épithète

À l'école primaire, on étudie l'adjectif épithète. Dans cette fonction, l'adjectif est étroitement lié au nom dont il ne peut être séparé par une autre expansion. Contrairement à l'anglais et à l'allemand, l'adjectif épithète est le plus souvent placé après le nom. Certains adjectifs épithètes ne peuvent jamais être placés avant le nom : *le sucré bonbon* ; d'autres peuvent être placés avant ou après le nom : *l'immense océan, l'océan immense* ; d'autres changent de sens selon qu'ils sont post ou préposés : *un gros bébé, un bébé gros*.

L'adjectif épithète s'accorde avec le nom :

- Il est pluriel s'il se rapporte à plusieurs noms coordonnés entre eux. La marque du pluriel est le plus souvent un *-s*. À l'issue du cycle II, la plupart des élèves marquent le pluriel du nom, très peu le font sur l'adjectif lorsque le pluriel ne s'entend pas. Il est donc décisif de créer un réflexe d'attention au pluriel. En français, c'est le déterminant qui est le signal déclencheur du pluriel. L'élève doit apprendre à regarder au-delà du nom s'il y a un ou plusieurs adjectifs qui doivent également être accordés. On peut aussi lui faire prendre conscience de la liaison comme signal du pluriel.
- L'adjectif marque aussi le genre. La transformation du masculin au féminin entraîne parfois des modifications qui s'entendent à l'oral : *courageux, courageuse* ; *vieux, vieille*.

Comme sur le nom, fréquemment le *-s* et le *-e* ne s'entendent pas et demandent un entraînement assidu.

#### Le complément de nom

Le complément de nom est un groupe nominal lié au nom par une préposition : en français, il est toujours situé après le nom. Il est souvent introduit par *de*, mais peut l'être aussi par de nombreuses autres préposition ou locution prépositionnelle : *la statue en pierre, les dames aux chapeaux verts, la poire pour la soif*, etc.. Le complément de nom peut lui-même être expansé par un complément de nom : *le livre du frère de l'ami de Jacques*.

#### La proposition relative

La relative est introduite par un pronom relatif qui se substitue au nom qu'il expande (son antécédent). Il

change de forme selon la fonction qu'il exerce dans la relative :

- relatif sujet : *donne-moi le verre qui est sur la table* ;
- relatif objet : *la pomme que je t'ai donnée est une reinette* ;
- relatif complément indirect : *le livre auquel j'ai fait référence est presque introuvable* ; *as-tu trouvé le livre dont je t'ai parlé ?*

Certains pronoms varient également selon le genre *lequel, laquelle* et le nombre de leur antécédent *lequel, lesquels*.

La difficulté de la relative est liée, y compris à l'oral, à l'emploi du pronom approprié. La tendance du français est de se contenter de l'opposition *qui* (sujet) / *que* (complément direct et indirect), comme à l'oral, dans : *c'est la copine que je te parle*. Il est donc nécessaire d'entraîner les élèves, y compris à l'oral, au maniement des différentes formes du relatif, tel qu'il est employé dans le français scolaire.

En revanche, à l'école élémentaire, l'étude systématique de ces formes n'est pas requise. On y travaille principalement la proposition relative qui peut se substituer à l'adjectif : *cet enfant qui ne parle pas souvent m'inquiète* / *cet enfant silencieux m'inquiète*. Elle dispose de tous les éléments d'une phrase, mais reste dépendante de la phrase dans laquelle elle est incluse. Contrairement aux autres propositions dépendantes, elle ne s'articule pas directement sur le verbe mais sur l'un des groupes nominaux de la phrase :

- expansion du sujet : *le livre que je t'ai offert est intéressant* ;
- expansion de l'objet : *je mange des pommes que j'ai cueillies sur l'arbre*.

L'orthographe dans la relative est un problème délicat pour les élèves. Comme dans toutes les situations d'accord, il importe de créer des réflexes précis se déclenchant dès qu'apparaît le signal sélectionné. Ici, c'est bien évidemment le pronom relatif. Il doit provoquer immédiatement la recherche de l'antécédent, de son genre et de son nombre. L'accord en est déduit. Lorsque le pronom est *qui*, il n'y a qu'à entraîner l'attention. Lorsque le pronom est complément d'objet (c'est le cas de *que*), dans la mesure où l'accord du participe passé avec le complément d'objet antéposé n'est pas au programme de l'école primaire, on peut décider que l'élève doit demander à l'enseignant s'il y a un problème d'accord par exemple dans des phrases comme *Voilà les livres de bibliothèque que j'ai retrouvés*. Pour beaucoup d'élèves cela suffira à mettre en place non seulement le bon réflexe mais aussi la capacité de résoudre intuitivement la situation.

L'expansion du nom (adjectif, compléments, relative) offre de multiples possibilités à l'oral comme à l'écrit. Les jeux de substitution, d'adjonction enrichissent le langage des élèves et consolident la maîtrise de ces formes.

<b>Ce que les élèves ont fait au Cycle 2</b>
L'élève comprend évidemment les expansions, sauf les relatives les plus complexes. Dans ses productions, il emploie sans difficulté l'adjectif et les compléments du nom, plus rarement la relative simple. On aura attiré son attention tout au long du cycle II sur les règles d'accord de l'adjectif.

<b>Cycle 3</b>		
<b>CE2</b>	<b>CM1</b>	<b>CM2</b>
<b>Utiliser les expansions nominales</b>		
Observation dans des textes, jeux de langue sur des phrases nominales (titres de livres, de chapitres etc. (cf. chapitre page); dans les activités de révision en dictée à l'adulte ou en production de textes, on commence à suggérer des substitutions adjectif-relatives ou inversement.	Repérage systématique dans des textes des constituants du groupe nominal : déterminants, adjectifs qualificatifs, compléments de noms, proposition relative ; jeux d'écriture systématiques sur l'expansion ;	Acquis en fin de cycle. Les élèves savent utiliser les ressources de l'expansion dans l'écriture ; ils savent en reconnaître les procédés dans des textes à leur portée.



## La FONCTION SUJET, relation sujet / verbe

### **Ce que le maître doit savoir**

Le sujet est le plus souvent un groupe nominal ou un substitut du groupe nominal (pronom, proposition). C'est avec le verbe un constituant indispensable de la phrase. Dans certains temps verbaux, le verbe s'emploie sans sujet (impératif, infinitif ...). En français, le sujet est le plus souvent placé avant le verbe. Dans certains cas, le sujet est placé après le verbe, en particulier dans les phrases interrogatives ou exclamatives : *Que vienne enfin le soleil !*. Des effets expressifs peuvent aussi être obtenus de son déplacement après le verbe, ex. *Rêveuses étaient ses pensées.*

C'est le seul élément de la phrase qui puisse être extrait par la formule *c'est... qui*: *Pierre est venu, c'est Pierre qui est venu*. Il faudrait préférer cette manière de reconnaître le sujet à la manière classique (*qui est-ce qui* (sujet humain), *qu'est ce qui* (sujet non humain) ; celle -ci peut en effet amener chez les élèves des réponses aberrantes dès que le sujet n'est plus un actant animé, comme dans les phrases passives, exemple : *La route est empruntée par la voiture* ; *qu'est-ce qui est emprunté* : la voiture... ; Mais : *c'est la route qui est empruntée par la voiture.*

L'accord : le sujet régit l'accord du verbe en personne et en nombre mais aussi en genre lorsque le participe passé de la forme verbale est conjugué avec être *la jeune fille est venue*.

Dans les cas simples, l'élément linguistique en fonction grammaticale de sujet est l'agent d'une action. Ce sont les cas dans lesquels le sujet est vraiment "celui qui fait l'action" ; ex. *Pierre mange son goûter*. Mais cette coïncidence entre une fonction grammaticale et un rôle dans le sens de la phrase n'est pas la règle en français et les élèves de l'école élémentaire ont depuis longtemps entendu et lu des textes où d'autres fonctionnements du sujet sont présents : phrases à constructions attributives : *Isabelle est toujours élégante* ; phrases à sujet impersonnel : *Il pleut* ; *Il arrive que des élèves soient en retard* ; phrases passives : *le gouvernement a été contraint par les réactions de l'opinion publique de répondre rapidement aux ravisseurs* ; construction pronominale : *l'immeuble se construit lentement*. On ne demande pas au cycle III que les élèves comprennent cette complexité ni qu'ils sachent la décrire. En revanche on se gardera de trop simplifier en donnant à la fonction sujet la seule signification de celui que est à l'origine d'une action.

### **Ce que les élèves ont fait au Cycle 2**

Pour marquer l'accord lorsqu'il écrit, l'élève du cycle II a appris à repérer intuitivement le sujet du verbe.

### **Cycle 3**

**CE2**

**CM1**

**CM2**

Relation Sujet / Verbe

<p>On introduit l'étude systématique du repérage du sujet dans les situations régulières simples, avec un seul sujet. On amène l'élève à vérifier son intuition en utilisant comme test syntaxique : <i>c'est... qui</i>. L'accord en nombre du verbe est contrôlé systématiquement. Les élèves doivent le marquer spontanément dans les situations simples.</p>	<p>On poursuit le travail</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dans des situations où le sujet est éloigné du verbe par une expansion nominale -adjectif, relative-,</li> <li>- dans des situations de sujets coordonnés ou de verbes coordonnés,</li> <li>- dans les temps composés : accord en nombre et genre : <i>tes filles sont arrivées, elles ont mangé</i>.</li> </ul>	<p>On poursuit ce travail en se donnant pour objectif une maîtrise de l'accord à la fin de l'école primaire. On fait observer des situations plus complexes : sujets pronominaux, inversion du sujet, en particulier dans les phrases interrogatives ou par effet stylistique : <i>vogue la galère</i>.</p>
--	---	---

## Les CONSTRUCTIONS du VERBE et le lexique verbal

### Rappel des objectifs :

Les élèves comprennent l'organisation de base du groupe verbal, en verbe et groupe nominal complément ou attribut.

Ils reconnaissent et identifient dans des contextes linguistiques simples, les principaux compléments du verbe : complément d'objet construit directement, construit avec une préposition ; construction à 1 ou 2 compléments.

Dans des contextes simples, ils distinguent entre des compléments de verbe (ou essentiels) et des compléments de phrase (ou inessentiels, ou circonstanciels).

### **Ce que le maître doit savoir**

C'est la construction du verbe qui organise le groupe verbal. Le groupe verbal comporte toujours un verbe, qui peut être seul, // *vit*, ou accompagné d'un attribut ou d'un ou des compléments.

a) La construction attributive : elle concerne le verbe *être* ou les verbes d'état : *paraître, sembler, devenir* etc. ; l'attribut peut être un adjectif // *est beau* ou un nom // *va devenir facteur* ; l'attribut s'accorde avec le sujet : *elle est belle* ; le complément peut également avoir un attribut : // *croit Pierre fatigué* ;

b) la construction intransitive : le verbe n'a pas de compléments *il parle* ;

c) La construction transitive : le verbe a un ou plusieurs compléments. La construction est

- transitive directe : le complément est directement relié au verbe // *lit un livre* ; dans ce cas, il s'agit d'un complément d'objet direct ;
- transitive indirecte : le complément est introduit par une préposition // *va à Paris* ; il s'agit alors d'un complément d'objet indirect ;
- construction à deux compléments (en général un direct, un indirect) : // *m'a parlé de son voyage à Rio.*, voire à trois compléments : *je te l'échange contre ta montre.*

Le complément de verbe se place après le verbe, sauf s'il s'agit d'un pronom // *voit la voiture, il la voit* ; *il va à Paris, il y va, il prête sa montre à son frère, il la lui prête*; dans la relative, le pronom complément introduit la proposition *le livre que Pierre lit est intéressant.*

Les verbes transitifs, directs ou indirects, peuvent le plus souvent être employés seuls // *lit*. Certains verbes transitifs en revanche ne peuvent se passer de leur complément : sans le complément d'objet, la phrase est incomplète // *a rempli*.

Le sens des verbes est directement dépendant de leur construction : *il joue, il joue d'un instrument, il se joue de vous, il joue aux cartes, il joue au tiercé, il se joue du danger* etc., // *boit, il boit de l'eau.*

### **Ce que les élèves ont fait au Cycle 2**

L'élève emploie spontanément et comprend aisément des constructions verbales simples (intransitives, transitives directes ou indirectes, y compris à deux compléments). On peut lui demander d'expanser une construction verbale avec des compléments de phrase. Il n'a pas catégorisé ces différents phénomènes et ne sait pas les nommer.

<b>Cycle 3</b>		
<b>CE2</b>	<b>CM1</b>	<b>CM2</b>
<p>Au fur et à mesure où l'élève apprend à reconnaître le verbe et à construire sa relation au sujet, il apprend aussi à observer les suites du verbe et commence à les classer (construction directe et construction indirecte) : observation des différentes prépositions ; sensibilisation aux variations de sens du verbe selon sa construction.</p>	<p>On introduit la distinction entre compléments de verbe et compléments de phrases (en jouant sur la possibilité ou non de l'effacement du complément). La révision de textes permet de prendre conscience de l'importance de cette distinction : il y a des choses qu'on ne peut pas supprimer dans la phrase, même quand on veut la simplifier ; à l'inverse, on peut préciser sa pensée en introduisant un ou des compléments de phrases.</p> <p>On développe l'observation des constructions verbales dans des textes abondants ; on peut utiliser la préposition comme critère de classification en rapprochant les verbes construits avec de, avec à, etc., en étudiant les verbes qui admettent plusieurs constructions directes et indirectes. On analyse chaque fois nuances de sens induites.</p>	<p>On poursuit le travail engagé au CM1. On fait la différence entre complément direct et indirect qui sera importante au collège pour marquer l'accord du participe passé avec avoir et dans les verbes pronominaux. Il faut donc dès l'école primaire sensibiliser les élèves à cette distinction.</p> <p>On systématise le travail sur les constructions du verbe, en particulier indirectes.</p>

## Les VARIATIONS MORPHOLOGIQUES du verbe, la conjugaison

### Rappel des objectifs

Les programmes recommandent de limiter l'étude des variations morphologiques du verbe aux temps verbaux les plus fréquents : présent, passé composé, imparfait, passé simple, futur, présent du conditionnel et présent du subjonctif. L'objectif est de parvenir à une compréhension des régularités du système des désinences (règles d'engendrement) qui permette d'écrire correctement des formes verbales dont la réalisation écrite comporte des variations qui souvent ne se marquent pas à l'oral.

### **Ce que le maître doit savoir**

Nous rappelons aux enseignants que les penums, avec ou sans conjugaison ne sont pas de mise à l'école

Les verbes en français comprennent deux éléments, le radical (ou base) et la terminaison (ou désinence). Le radical est l'élément lexical qui apporte le sens quelles que soient les variations en temps, mode, personne et nombre. La terminaison apporte les informations de nature grammaticale : temps, mode, personne et nombre.

Ces informations peuvent être successives comme dans *nous aimons*, où le radical *a/m-* est suivi de la désinence *-ons*, pour la 1ère personne du pluriel, à comparer à *nous aimerons*, où le *-r* vient marquer le futur. Elles peuvent aussi être rassemblées en une réalité unique : *je suis*.

On peut dégager les régularités suivantes dans les terminaisons grammaticales :

- les marques de temps précèdent les marques de personne et de nombre : *je retourn-er-ai*, *nous ven-i-ons* ;
- l'imparfait se forme avec « -ai » pour les personnes du singulier *je ven-ai- s*, *il mange- ai-l* et ; pour les personnes du pluriel *vous pren-i-ez* ;
- le futur et le conditionnel se forment avec *-er* : *nous prend-r-ons*, *vous retourn-er-ez*, *ils commenc-er-aient*.

La présentation des verbes français en "tables de conjugaison" et en "trois groupes" est la façon classique en grammaire scolaire d'aborder l'organisation du système morphologique. Cette organisation traditionnelle en trois groupes repose sur l'identification des terminaisons des infinitifs. Apparemment simple, elle ne permet pas d'engendrer des formes verbales appropriées puisqu'un même verbe peut avoir plus d'un radical (exemple, coudre : comment aller de *je cousais* à *nous coudrons* ?). Elle accorde beaucoup d'importance aux verbes du 1° groupe qui, d'un point de vue statistique, sont en fait peu fréquents. On ne peut attendre d'avoir travaillé les verbes du premier et du second groupe pour travailler sur les verbes du troisième groupe qui se trouvent dans les 100 premiers mots les plus utilisés du français.

On ne doit pas être surpris de rencontrer d'autres modes de classement. Ainsi, le nombre de radicaux d'un verbe constitue-t-il un autre principe de classement, très fécond et qui ne recoupe pas celui basé sur les terminaisons des infinitifs. Les verbes peuvent avoir un seul radical : *fermer*, *courir*, *conclure* ; deux radicaux : *finir*, *lever*, *écrire* ; trois radicaux *dormir*, *offrir*, *craindre* ou plus *devoir*, *avoir*, *savoir*, *vouloir*, *faire*, *être*, *paraître*. Ce sont en fait les verbes à radicaux multiples (plus de trois) qui sont les plus fréquents à l'oral comme à l'écrit.

Il est indispensable d'habituer les élèves à consulter les outils de référence : dictionnaires, répertoires de conjugaison, manuels de grammaire, etc. Ceux-ci peuvent avoir privilégié l'une ou l'autre des classifications.

**Ce que les élèves ont fait au Cycle 2**

L'élève emploie correctement les temps les plus fréquents des verbes usuels (indicatif présent, passé composé, imparfait et futur ; subjonctif présent).

Cycle 3		
CE2	CM1	CM2
Les variations morphologiques des verbes, la conjugaison		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- constitution de répertoires de formes verbales à partir de textes variés, premiers essais de classification.</li> <li>- construction collective des tableaux des temps principaux (indicatif présent, passé composé, imparfait et futur ; subjonctif présent) ;</li> <li>- introduction des notions de radicaux et de terminaisons ;</li> <li>- observation des régularités de construction, élaboration de quelques règles d'engendrement simples (3ème personne du pluriel en <i>-nt</i>, 2ème personne du singulier en <i>-s</i>, <i>-r</i> du futur, etc.) ;</li> <li>- observation des régularités orthographiques ; systématisation et mémorisation ; observation des situations où l'on écrit ce que l'on n'entend pas, mémorisation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- entraînement, dans des situations de lecture, de reformulation et d'écriture, à l'utilisation des formes rares dans le langage oral courant (passé simple, conditionnel, subjonctif) ;</li> <li>- systématisation des tableaux de formes verbales (temps au programme) ; mémorisation des règles d'engendrement simples ;</li> <li>- mémorisation des régularités orthographiques, en particulier dans les situations où l'on écrit ce que l'on n'entend pas ;</li> <li>- comparaison entre temps simples et temps composés, observation des temps composés, construction avec <i>avoir</i> et avec <i>être</i>, observation des différences d'accord du participe passé.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- poursuite de l'entraînement, dans des situations de lecture, de reformulation et d'écriture, à l'utilisation des formes rares dans le langage oral courant (passé simple, conditionnel, subjonctif, temps composés rares comme le futur antérieur) ;</li> <li>- mémorisation des tableaux de formes verbales (temps au programme) ;</li> <li>- mémorisation des régularités orthographiques, en particulier dans les situations où l'on écrit ce que l'on n'entend pas ;</li> <li>- entraînement à l'usage écrit des temps composés ; construction avec <i>avoir</i> et avec <i>être</i>, observation des différences d'accord du participe passé. (La maîtrise n'en est pas exigée à l'école primaire).</li> </ul>

Pour construire la programmation, le maître retiendra quelques principes pour organiser le travail sur les formes verbales et la valeur des temps :

- comprendre le système plutôt que vouloir faire mémoriser la liste de toutes les formes
- présenter les formes verbales en système « les règles d'engendrement »
- analyser les besoins des élèves à travers les erreurs relevées dans leurs productions écrites
- réfléchir à l'utilité de la notion : emplois, rentabilité orthographique
- tenir compte des listes de fréquence
- partir des acquis des élèves, en particulier des formes bien maîtrisées à l'oral pour centrer l'attention sur les marques écrites
- mettre en relation formes orales et formes écrites

- faire formuler des régularités à partir de l'observation et du classement de formes verbales
- consacrer des séances différentes à la morphologie et à l'emploi des temps verbaux
- apprendre à consulter les outils de référence commercialisés : dictionnaire, tables de conjugaison, utilitaires

## AU DELA DE LA PHRASE

### La ponctuation

La ponctuation est une aide indispensable à la structuration et à la lecture d'un texte écrit. L'élève doit avoir été habitué au moment de l'apprentissage de la lecture à repérer les signes de ponctuation pour dépasser la lecture mot à mot et découvrir automatiquement la phrase et son découpage en groupes syntaxiques. Au cycle III, cet effort doit être poursuivi sur des constructions syntaxiques plus complexes. L'élève doit aussi apprendre à se servir de la ponctuation lorsqu'il écrit, en particulier en utilisant de plus en plus souvent la virgule.

Les recherches psycholinguistiques conduites sur le développement du système de ponctuations font apparaître un lien fonctionnel entre ponctuation et connecteurs (et, et puis, mais...). Très souvent, au CE, un *et* figure là où un adulte aurait utilisé une virgule. L'utilisation du système de ponctuation évolue très rapidement, faisant passer l'enfant d'une utilisation quasi exclusive du point (7 ans) vers une plus grande diversification des marques en fin d'école primaire. Chez les élèves de fin de cycle II, les marques délimitent les grands blocs du texte plus que les phrases. Ainsi, au CE1, les points apparaissent entre situation initiale et complication dans un récit, résolution et état final. Pour des élèves de CE1, le point est donc l'équivalent de ce que serait un paragraphe pour un adulte. La maîtrise de l'ensemble du système de ponctuation est loin d'être admise à l'issue de l'école primaire.

#### ***Ce que le maître doit savoir***

Historiquement, la ponctuation a d'abord eu une fonction prosodique (indication des pauses et des intonations pour la lecture à haute voix). Rapidement s'y est ajoutée une fonction syntaxique ayant pour but de faciliter la lecture visuelle (séparation entre les mots, par des blancs, entre les groupes syntaxiques par des virgules, entre les phrases par des points, etc.). La ponctuation a aussi des fonctions sémantiques. Elle peut être la seule indication du type de phrase (déclaratif, interrogatif, exclamatif). Elle explicite le sens de la phrase par exemple en distinguant les propositions relatives déterminatives *Les élèves qui étaient absents ce matin devront se présenter devant le directeur*, des relatives explicatives *Ces élèves, qui sont toujours absents, peinent à suivre*. Ces informations concernent soit l'organisation de la phrase, soit celle du texte.

Aux signes de ponctuation (point, virgule, point-virgule, point d'exclamation, point d'interrogation, points de suspension, deux points, guillemets, tirets, parenthèses), on peut ajouter des indications typographiques comme les blancs entre les mots, les retours à la ligne, les alinéas, les changements de police de caractères, l'organisation en paragraphes, en chapitres, etc. Les conventions ne sont pas toujours fixées et l'on se fie le plus souvent aux usages.

Ponctuation et lecture Les signes de ponctuation peuvent séparer des groupes fonctionnels et, quelquefois, éviter des confusions de sens :

*Le maître, lui, enfonce un bonnet sur la tête / Le maître lui enfonce un bonnet sur la tête.*

*Joseph aime Marie Claude Robert / Joseph aime Marie, Claude, Robert / Joseph aime Marie ; Claude, Robert.*

Les signes de ponctuation peuvent aussi démarquer les différents plans d'énonciation dans le discours rapporté. La phrase *Paul a dit cet homme est un artiste* peut être ponctuée de deux manières différentes : *Paul a dit : " Cet homme est un artiste. " / Paul, a dit cet homme, est un artiste.*

La lecture à haute voix est un instrument privilégié pour repérer les difficultés éventuelles et construire l'apprentissage. On peut ainsi faire lire à haute voix des écrits produits et les amener à en évaluer la plausibilité. On peut proposer à la lecture une phrase problème. On peut aussi faire ponctuer des phrases de deux manières différentes et faire expliciter les modifications du sens qui en résultent, etc.

#### Ponctuation et production d'écrits

Spontanément, les enfants utilisent peu la ponctuation et scandent autrement leur travail d'écriture *et puis... et puis...* En fait, la ponctuation doit constituer une aide pour la lecture. Le rédacteur doit prévoir les difficultés du lecteur et le guider par la ponctuation. La difficulté est donc d'amener les élèves à changer de point de vue pour adopter, lorsqu'il écrit, celui du lecteur. Tous les exercices de révision mettant en jeu la lecture par un camarade contribuent à cette décentration. On peut également provoquer des situations d'écriture sous contrainte, par exemple, on peut demander d'inventer un texte présentant la même ponctuation qu'un texte donné, etc.



### Ce que les élèves ont fait au Cycle 2

Les élèves ont repéré le point et la majuscule. Ils sont capables de trouver la prosodie de la phrase simple en s'appuyant sur la ponctuation. Ils se sont familiarisés avec les signes prosodiques et syntaxiques du discours rapporté (guillemets) et du dialogue.

### Objectifs pour le Cycle 3

CE2	CM1	CM2
Utiliser en production comme en réception les fonctions prosodiques du point, de la virgule, du point d'interrogation et du point d'exclamation ainsi que les fonctions syntaxiques du point. On commence à les sensibiliser aux fonctions syntaxiques de la virgule. Ils savent utiliser les signes prosodiques et syntaxiques du discours rapporté.	On commence à structurer les divers usages de la virgule; on introduit les autres signes de ponctuation, abondants en particulier dans les textes autres que les textes littéraires (parenthèses, tirets, crochets).	On élabore des répertoires de signes de ponctuation (affiches) en liaison avec les textes lus et produits dans les différentes disciplines.

## Les substituts et connecteurs

Au cours du cycle III, les élèves vont lire et produire des textes de plus en plus longs et de plus en plus complexes. Ils devront se familiariser progressivement avec les différents procédés de construction des textes et notamment avec le procédé de la substitution, ou reprise d'un élément par un autre dans le déroulement du texte, et avec les phénomènes de connexion. Lorsqu'ils écrivent, les élèves ont tendance à assurer la cohérence de leurs textes par la répétition à l'identique et par la juxtaposition. En lecture, la compréhension des chaînes de substitution est difficile à maîtriser, les élèves ne sont pas toujours en éveil sur les informations apportées par les connecteurs. L'approche des faits de substitution et de connexion au cycle III est donc une préparation à la compréhension fine des textes comme à la production de textes longs.

### **Ce que le maître doit savoir**

Pour qu'un texte soit compréhensible il est nécessaire que ses différentes informations soient liées entre elles (c'est le rôle des connecteurs) et qu'elles soient repérables par le lecteur tout au long du texte. Par exemple, si on parle de *loup* dans un conte ou un article de journal, on peut reprendre cette information par *cet animal*, *il*, *l'ennemi des brebis*, *la terreur du village*, etc. La cohérence d'un texte suppose qu'on reprenne un même élément référentiel (ici *le loup*), mais en variant la forme linguistique. C'est ce qu'on appelle les procédés de substitution (ou reprises, ou encore anaphores).

On distingue principalement entre les substituts pronominaux et les substituts nominaux. Les pronoms de 3<sup>o</sup> personne comme *ils*, *elle*, les pronoms adverbiaux comme *en*, *y*, les pronoms démonstratifs comme *celui-ci* ou *ce dernier* assurent la reprise pronominale des noms ; ils permettent de maintenir l'information dans le texte tout en évitant les répétitions à l'identique.

Les substituts nominaux permettent de reprendre un groupe nominal au moyen d'un autre groupe nominal plus ou moins équivalent : on peut reprendre un nom commun *le conseiller* par un nom propre *Monsieur Dupont*, puis par une périphrase *l'homme de l'ombre*. On peut aussi reprendre tout un énoncé ou toute une partie de texte par un seul groupe nominal. Ainsi tout un fragment de discours direct entre personnages peut être repris par un GN : *leur discussion ne menait à rien*.

Les connecteurs relient des propositions ou des ensembles de propositions. Ils assurent l'organisation d'un texte en explicitant les relations entre les propos successifs. Ils contribuent à la cohérence du texte et renforcent sa spécificité : les descriptions sont riches en connecteurs spatiaux, les récits en connecteurs temporels, les textes scientifiques en connecteurs de cause et conséquence, etc.

Les connecteurs peuvent être des conjonctions de coordination *mais*, *ou*, *et*, *donc*, *or*, *ni*, *car*, mais de nombreux adverbes peuvent aussi avoir cette fonction. Ils apportent des informations sémantiques : *toutefois*, *puis*, *cependant* etc. qui éclairent l'organisation du texte. Il en est de même de certaines expressions comme : *en haut*, *en bas*, *à gauche*, *à droite*, *le premier*, *le deuxième*,  *finalement* etc.

### **Ce que les élèves ont fait au Cycle 2**

Les élèves n'ont pas abordé la notion de substitut. Ils en ont une appréhension intuitive lors des lectures. Dans leurs textes, ils ne produisent que difficilement des substitutions, hormis la reprise par les pronoms de 3<sup>o</sup> personne *il(s)* et *elle(s)*. Leurs connecteurs scandent encore les émissions successives de leur propos *et puis*, *et puis...* et non l'organisation de celui-ci.

Objectifs pour le Cycle 3		
CE2	CM1	CM2
Au cycle III, il faut constamment requérir l'attention des élèves sur ces deux phénomènes. Ils doivent être abordés en lecture et en production de textes, que l'on ait à en préciser la signification, qu'il faille expliciter l'organisation générale d'un texte lu ou rendre plus claire celle d'un texte produit.		
On peut travailler sur les substituts du sujet en particulier dans des chaînes longues de substitution. Les autres substituts seront éclairés par le maître chaque fois que c'est nécessaire.	On travaille, en lecture comme en production de textes, sur des substituts plus complexes (pronominalisation du complément de verbe, direct ou indirect : <i>que, en, à ce que, dont, lesquels, etc.</i> , substituts ambigus : <i>Pierre bouscule Paul. Il...</i> , etc.	

L'étude des connecteurs se fera essentiellement dans les activités d'écriture liées aux différentes disciplines (littérature, sciences, histoire-géographie etc.). On sera particulièrement attentif à l'école primaire à la connexion temporelle, à la connexion spatiale et à la connexion argumentative (explication : *car, parce que, puisque* ; conclusion : *donc, ainsi etc.* ; opposition : *mais, néanmoins, cependant, etc.*). On pourra pour chaque type d'écrits au programme (récits de fiction, synthèse d'histoire, fiches de sciences) établir des affiches précisant les connexions les plus fréquentes ainsi que celles qui sont à la disposition des élèves pour enrichir leurs productions.

L'expression de la temporalité et de la spatialité ne sont pas la seule manière d'exprimer la spatialité et la temporalité : le lexique et les temps verbaux jouent un rôle essentiel dans la temporalité et le lexique a fréquemment des valeurs temporelles et spatiales. Dans une description par exemple, le mot *escalier* oriente le mouvement (*// emprunta l'escalier*), *cave* ne renvoie pas à la même localisation spatiale que *grenier*. Les erreurs d'interprétation lexicale brouillent la représentation des élèves autant que les erreurs sur les connecteurs.

## Les valeurs des temps verbaux

### Ce que le maître doit savoir

On distingue traditionnellement trois époques : passé, présent, avenir. Définies à partir du moment où l'on parle, ces époques permettent de situer dans le temps les événements. Lorsque la situation est claire, la forme verbale suffit ; elle peut cependant être complétée par des éléments de repérage plus explicites (adverbes, compléments circonstanciels de temps...).

Les verbes expriment aussi ce que les linguistes appellent l'aspect : certaines actions ou certains états peuvent, par exemple, être accomplis // *a mangé, il aura mangé* ou inaccomplis // *mange, il mangera*.

Dans la langue, cette opposition est le plus souvent marquée par l'emploi des temps composés (accompli) ou des temps simples (inaccompli). L'état de réalisation peut également être marqué par des auxiliaires d'aspect : aller, venir, commencer à, venir de, finir de (exemples : // *va rentrer, il vient de rentrer*). Ce n'est pas la durée objective qui compte, mais l'angle sous lequel on se place : *elle séjourna cinquante ans dans cette maison* / *elle séjournait depuis deux mois dans cette maison quand l'incendie survint*.

Compte tenu de ces points, on peut esquisser une approche de la valeur des temps. Il convient d'être attentif, en premier lieu, au **présent de l'indicatif**, complexe, et fort utilisé dans les différents travaux menés au cycle III.

- il marque tout d'abord la coïncidence entre l'événement et le moment où l'on parle *je te remercie de ta contribution*.
- il peut aussi désigner un espace de temps plus étendu *ces lampes n'éclairent pas*, voire un espace de temps englobant le passé et le futur, avec cette valeur indépendante du temps, qu'on trouve par exemple dans les définitions *un souriceau est une petite souris, le soleil se lève à l'est*.
- un énoncé au présent peut évoquer le passé ou le futur s'il est situé avant ou après le moment où l'on parle, grâce à un complément circonstanciel ou à des éléments de contexte : *je sors à l'instant / je reviens demain*.
- enfin, le présent historique, ou de narration, est employé pour évoquer des événements passés, réels ou fictifs, dans une phrase isolée ou dans un fragment de texte *Le peuple de Paris, révolté, prend la Bastille*.

**Le passé composé** constitue la forme composée du verbe, symétrique du présent : il marque l'antériorité par rapport à lui.

- il montre l'action accomplie au moment où l'on parle *nous avons transformé notre maison*, s'opposant au présent qui montre l'action en train de se faire : *nous transformons notre maison*.
- quand il est employé en corrélation avec le présent, il marque l'antériorité par rapport à lui : *quand il a jardiné, Dominique prend une douche*.
- il peut s'employer à la place du présent quand l'idée d'antériorité doit être marquée *on n'a jamais vu cela* / la remarque prend appui sur le passé, mais a encore des effets au présent). Il peut également exprimer une vérité générale : *de tout temps, les gros poissons ont mangé les petits*.
- il est souvent employé aujourd'hui pour situer l'événement totalement dans le passé : il remplace alors le passé simple : *en sortant de chez lui il a vu un éléphant bleu*.

**Le passé simple et l'imparfait** situent tous deux l'événement ou l'état dans le passé. Cependant, chacun en introduit une vision différente : le passé simple propose une vision synthétique, il donne le début et la fin tandis que l'imparfait exprime une réalisation en cours, il ne lui assigne ni début, ni fin : *alors, il observa le ciel*, événement ponctuel / // *observait le ciel quand je suis arrivé*.

Le passé simple introduit souvent des repères temporels nouveaux dans un récit au passé, sans s'appuyer nécessairement sur des indications chronologiques explicites. L'imparfait ne joue pas ce rôle : il prend appui sur le repère installé par un autre verbe et donne des informations souvent présentées comme secondaires : // *sortait quand il se mit à pleuvoir*.

Lorsqu'il est associé à un complément marquant la répétition, l'imparfait marque l'habitude, comme le présent peut le faire dans les mêmes conditions : *tous les soirs, il promenait son chien dans le parc.*

**Le futur simple** situe l'action ou l'état dans l'avenir, après le moment où l'on parle. Il évoque la probabilité de sa réalisation, introduisant une part, minimale, d'incertitude -. *demain, dès l'aube, à l'heure où blanchit la campagne, /Je partirai.*

**Le conditionnel présent** est associé au futur en sa qualité de « futur dans le passé » : de même que le futur simple exprime l'avenir par rapport au présent, de même le conditionnel exprime l'avenir par rapport au passé : *je pense que tu réussiras /je pensais que tu réussirais.* Il peut aussi avoir une valeur modale et exprimer le potentiel, la possibilité de réalisation : *// serait content de te faire plaisir).* Enfin, s'appuyant sur sa dimension hypothétique, il sert à exprimer une atténuation : *je voudrais sortir,* une opinion illusoire : *on se croirait chez les fous !,* une éventualité : *elle cherche le remède qui guérirait tous ses maux* ou l'imaginaire : *je serais le roi. Je donnerais de la brioche à tout le monde et plus personne ne serait malheureux.*

On distingue, pour le **subjonctif présent**, les emplois en phrase indépendante ou principale des emplois en proposition subordonnée.

- en indépendante ou principale, le subjonctif présent exprime l'injonction, le souhait, la supposition : *qu'il vienne ! / que les dieux soient avec toi ! / qu'il se fasse attendre encore un quart d'heure et je m'en vais.*
- en proposition subordonnée, s'il suit un verbe d'opinion, il sert à exprimer le doute (ex. *je ne pense pas qu'elle vienne*). Dans certaines subordonnées, et après certaines locutions, le subjonctif est employé pour manifester une éventualité, une intention, un doute : *// part avant que le soleil ne se couche/la reine lui donne de l'or pour qu'il reste/elle ne lui parle plus bien qu'il se soit excusé.*

Il est bien évident que ce qui est indiqué dans le paragraphe ci-dessus n'a pas à être enseigné ainsi aux élèves. Il s'agit à l'école de repérer la diversité des temps verbaux dans un texte (en particulier, temps du passé dans un texte narratif), d'en comprendre la portée et d'apprendre à choisir et utiliser de façon cohérente ces temps dans un projet d'écriture.

### Ce que les élèves ont fait au Cycle 2

Dès le cours élémentaire, on va rencontrer et utiliser des formes verbales variées, mais on ne travaillera pas explicitement sur la valeur des temps et leur emploi

### Objectifs pour le Cycle 3

CE2	CM1	CM2
À la fin du CE2, on aura rencontré des formes verbales variées dans les ouvrages de littérature de jeunesse et dans les textes documentaires ; l'élève s'en servira intuitivement, mais sans en maîtriser explicitement les conditions d'emploi. Par exemple, en écrivant un conte, on écrit au passé simple.	C'est à l'occasion des lectures (dans toutes les disciplines) et des projets d'écriture effectués en CM et surtout CM2 que sera mis en lumière et problématisé cet emploi des temps, notamment pour ce qui concerne le choix des temps verbaux du passé. L'emploi spécifique du présent dans les textes scientifiques sera ainsi compris et utilisé.	

