



HAL
open science

La construction du concept de "verbe"

Iris Eshkol

► **To cite this version:**

Iris Eshkol. La construction du concept de "verbe". De la langue au texte. Le verbe dans tous ses états., Presses Universitaires de Namur, pp.17-36, 2005, Diptyque, 2-87037-504-2. hal-01045242

HAL Id: hal-01045242

<https://hal.science/hal-01045242>

Submitted on 25 Jul 2014

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

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

« La construction du concept de verbe »

1. Introduction

La présente contribution s'inscrit relativement aux Nouveaux Programmes 2002, dans ce qu'on appelle désormais l'Observation Réfléchie de la Langue Française (ORLF). Il s'agit « d'un mode d'approche, d'une méthode d'apprentissage qui vise l'appropriation de compétences linguistiques. » (M.-L. Bourguignon 2004 :14). Les élèves examinent « des productions écrites comme des objets qu'on peut décrire, et dont on peut définir les caractéristiques. Ils comparent des éléments linguistiques divers (textes, phrases, mots, graphies, ...) pour en dégager de façon précise les ressemblances et les différences. » (Les Nouveaux Programmes 2002 : 195) Cependant, le travail d'accompagnement pédagogique en termes de progression d'exercices et de repères linguistiques permettant de conduire observation et consolidation dans la durée n'est ni précisé ni développé dans les Nouveaux Programmes.

Les propositions qui vont suivre n'ont pas l'ambition de remplacer la pratique d'enseignement qui est utilisée aujourd'hui à l'école primaire. Elles pourraient, par contre, devenir un outil complémentaire pour l'enseignant. En réponse à la question de savoir ce que la linguistique peut apporter à l'enseignement de la grammaire de la langue maternelle à l'école primaire, nous défendons ici la position selon laquelle la linguistique est un outil indispensable de l'enseignement de la langue à l'école¹.

2. Le rôle de la grammaire

Dans la plupart des cas, l'enfant venant à l'école parle (sa langue maternelle) et est donc muni d'un certain bagage linguistique, de certaines connaissances implicites concernant :

- l'ordre des mots : **Une parle fille*
- la structure sémantique : **Une table aboie*
- la structure syntaxique : **Pierre aime à Marie*

L'enseignant de grammaire doit donc expliciter ces connaissances, l'hypothèse de l'école étant que leur conscience claire permet l'amélioration et l'accroissement de leur maîtrise.

L'apprenant est capable de communiquer à l'oral, mais est-il capable de s'exprimer correctement à l'écrit ? Pour savoir, par exemple, que dans la phrase *Les enfants jouent dans la cour* on doit orthographier *jouent* avec *-ent*, on doit avoir conscience du rapport

¹ Je remercie particulièrement Danielle LEEMAN (Professeur à Nanterre, Paris X), Patricia BUCHETON (Conseillère Pédagogique Auprès de l'Inspecteur de l'Education Nationale, circonscription Orléans nord) et Evelyne MAILLE (Professeur d'Ecole Maître Formateur à l'IUFM d'Orléans) pour leurs conseils et remarques.

grammatical qui existe entre *les enfants et jouent* et du fait que le même rapport existe entre *l'enfant et joue*, ou entre *les oiseaux et chantent*, dans *L'enfant joue dans la cour* ou *Les oiseaux chantent*.

La grammaire formalise ce rapport par la règle « le verbe s'accorde avec le sujet en nombre et en personne », mais pour comprendre et appliquer la règle, il faut avoir explicité ce que sont « le verbe », « le sujet » et ce que signifie « s'accorder avec ».

La grammaire permet de se détacher de la langue telle qu'on la pratique quotidiennement, car cette dernière devient un objet d'étude, alors qu'elle n'était jusque là qu'un moyen de communication. L'étude de la grammaire présuppose un recul par rapport à la réalité, c'est-à-dire la prise de conscience que les règles linguistiques décrivent un système qui ne se confond pas avec le monde objectif ce que Saussure appelait « l'arbitraire du signe ». Le signifié du mot *chaise* pourrait tout aussi bien être exprimé par d'autres signifiants. Comme le rappelle l'argument sur l'arbitraire du signe, pour un même signifié (ou des signifiés voisins), les signifiants varient d'une langue à l'autre (fr. *chaise*, angl. *chair*, russe [*stul*], hébreu [*kise*]).

L'ORLF réfute « l'image d'une grammaire scolaire uniquement « prescriptive » du français (la grammaire explique les règles du bon français) ou « instrumentale » dans un sens très étroit : la grammaire n'est utile que pour apprendre l'orthographe. [...] « penser » sa langue, c'est donc décider que, pour la formation intellectuelle d'un élève, il est important, pour lui, de chercher à comprendre comment fonctionne la langue et, donc, de prendre du recul par rapport à sa langue, de l'observer. » (F.Grossmann 2004 : 19).

Le cours de grammaire doit donc permettre à chaque élève

- de prendre conscience du fonctionnement de la langue ;
- de dénommer ce qui permet de décrire de manière simple et générale le fonctionnement de la langue ;
- de faire son projet, dans la pratique, de cette connaissance.

Ces trois tâches ne sont à l'heure actuelle pas parfaitement assurées : par exemple, les expérimentations menées sur le terrain montrent que la notion de « verbe » est très difficile à acquérir et que, si la règle est connue, elle n'est pas bien appliquée. La difficulté de l'apprentissage de cette notion s'explique par la nature « abstraite » de ce concept.

3. Le processus de l'abstraction : de l'intelligence artificielle vers l'intelligence humaine²

Pour que l'apprenant puisse se familiariser avec un concept abstrait, il est nécessaire de préciser sa structure, c'est-à-dire les éléments qui composent sa définition. Le problème de ce concept est qu'il n'est pas lié avec la « vie réelle », d'où la nécessité d'activités mentales comme l'abstraction et la généralisation qui ne sont pas souvent développées chez les apprenants.

² Pour une analyse plus détaillée et développée de l'enseignement du concept abstrait, voir le livre de Britt-Marie BARTH *L'apprentissage de l'abstraction* (1987) où l'auteur montre brillamment ce processus, ses problèmes et donne une vraie leçon méthodologique aux enseignants.

Catherine Garitte (2004) a montré que le verbe, bien qu'il apparaisse dès la production des premiers mots chez l'enfant, ne présente pas de spécificité particulière d'un point de vue psychologique. Ce n'est pas une notion évidente et intuitive *a priori*. Dans l'enseignement de cette catégorie grammaticale, on pourrait s'appuyer d'une part sur la « base de connaissances » que l'enfant possède en parlant sa langue maternelle, où il utilise le verbe sans savoir l'étiquette par laquelle on nomme cette classe de mots et sans prendre conscience de sa fonction ni de ses propriétés. D'autre part, l'enfant peut construire ce concept grâce au processus préparé et mis en œuvre par l'enseignant, qui permet d'amener progressivement l'apprenant à sa découverte. Ainsi, l'enseignement pourrait se baser sur les deux aspects : les connaissances que l'enfant possède déjà et les connaissances que l'apprenant pourrait acquérir de l' « extérieur ». Ce deuxième type du savoir peut être obtenu par différents moyens :

- l'enseignant propose une définition de la notion et les règles grammaticales qui en découlent ;
- l'enseignant met en œuvre tout le processus selon lequel l'apprenant, par les techniques de perception, comparaison, inférence, hypothèse et leur vérification (B.-M. Brith 1987 : 114-128), arrive à la compréhension et la manipulation du concept en question

Nous abordons dans cet article le deuxième moyen, qui nous semble être plus valorisant pour l'apprentissage.

L'apprentissage du concept à partir des deux types de connaissances, déjà présentes d'une part et acquises d'autre part, pourrait être comparé au processus informatique de simulation de l'intelligence humaine. Prenons comme exemple les systèmes de réponses aux questions posées en langage humain. Pour que la machine soit capable de « comprendre » la question, il est nécessaire de lui fournir une « base de connaissances ». Cette base peut lui suffire pour comprendre la question et y trouver une réponse, mais aujourd'hui les systèmes plus puissants sont capables de déduire les réponses eux-mêmes à partir de cette base et l'ensemble de règles contenant les « lois » de déduction logique. Nous proposons donc dans l'apprentissage du concept abstrait de procéder de la même façon. L'intelligence artificielle a sans doute des points communs avec l'intelligence naturelle.

Quels éléments doit contenir le concept pour être bien représenté pour la machine ou pour être bien acquis par un élève ? Pour répondre à cette question, nous utilisons quelques points provenant d'« un modèle de représentation du contenu sémantique des concepts » (P. Bouillon 1998 :147-148) appelé *un réseau sémantique* et du modèle de J. Bruner « A Study of Thinking » (1965) exposé dans B.-M. Barth (1987).

Le concept se définit par les liens qu'il a avec d'autres concepts, et par les attributs qu'il possède. Ses attributs peuvent être « *essentiels* » : ils permettent de distinguer le concept des autres, ils l'identifient ; et « *non essentiels* » : ils servent à le décrire et non à le définir. Les attributs non essentiels ne sont donc pas uniques et peuvent être partagés par plusieurs concepts. Les exemples du concept possèdent la même combinaison d'attributs que le concept qu'ils réalisent. Le concept peut se réaliser à travers plusieurs exemples. L'étiquette par laquelle on nomme le concept n'a pas d'importance signifiante et n'est qu' « un symbole arbitraire », elle sert à « regrouper tous les exemples [...] dans la même catégorie [...] ». (B.-M. Barth 1987 : 38). A partir de cette description, la structure du concept contient une étiquette, des attributs essentiels et non essentiels, des exemples.

Dernier point de similitude entre les deux processus : la représentation du concept pour la machine et pour l'humain concerne le format de données. Ainsi, pour que les informations soient traitées automatiquement ou qu'elles puissent être comprises et acquises correctement, elles doivent être régulières et non ambiguës. Cela présuppose que les attributs du concept doivent être les plus clairs, rigides et sans ambiguïté possible. Nous allons voir qu'il est très difficile de respecter cette exigence.

4. Comment définir le verbe ?

« Le verbe est une unité lexicale problématique pour les manuels. Il ne présente pas la même saillance lexicale que le nom, du fait notamment qu'il se conjugue et admet des compléments. [...] Sa définition [...] peut être exprimée soit en référence à ses propriétés logico-sémantiques, soit en privilégiant une approche plus linguistique, procédant par spécifications morphologiques [...] ou contextuelles. » (G. Petit 2005 : 51).

Erik Orsenna, dans son ouvrage *La grammaire est une chanson douce*³, définit les noms comme des sortes d'étiquettes posées sur « [...] toutes les choses du monde. [...]. Il y a des noms qui étiquettent les humains [...]. Il y a des noms qui étiquettent les choses que l'on voit et ceux qui étiquettent des choses qui existent mais qui demeurent invisibles, les sentiments, par exemple [...]. » (p. 80) Mais pour les verbes, l'écrivain semble avoir plus de difficultés à trouver une explication. Il les appelle les « fourmis » qui n'arrêtent jamais de travailler et il introduit la notion de « *verbe auxiliaire* », à travers l'étymologie : « Soudain je les aperçus, « être » et « avoir » [...]. Ils cavalaient d'un verbe à l'autre et proposaient leurs services [...]. C'est pour ça qu'on les appelle des *auxiliaires*, du latin *auxilium*, secours. » (p.120).

Selon les Nouveaux Programmes, « le verbe est identifié dans une phrase en repérant les modifications qui peuvent l'affecter (personne, nombre, temps...) ou les éléments qui peuvent l'entourer (la négation, le nom ou le pronom sujet...). L'élève ne doit pas être conduit à imaginer qu'il existe une procédure automatique pour découvrir le verbe. Il doit être au contraire familiarisé avec l'idée qu'il ne peut s'agir que du constat de critères convergents. » (p.196).

4.1. Critères de reconnaissance du verbe dans la phrase

4.1.1. Critères sémantiques

Définir le verbe par le sens en disant que c'est un mot qui exprime une action paraît le plus simple – c'est une définition traditionnelle et souvent reprise par les manuels scolaires. Comme test de reconnaissance, on propose la question *Qu'est-ce que fait le sujet ?* ce qui est susceptible de générer des erreurs. Elle permet en effet d'identifier *natation* comme le verbe dans *Pierre aime la natation*. En outre, cette définition n'est pas générale – le verbe ne marque pas toujours l'action :

Qu'est-ce que fait Pierre ?

³ Cet auteur aborde la grammaire (si rébarbative aux yeux de beaucoup) d'une manière originale, simple et amusante.

**Il connaît Marie. ou *Il paraît calme.*

ni spécifique, il y a aussi des noms d'action (comme *natation*). De plus, la question *Qu'est-ce que fait le sujet ?* porte sur le groupe verbal :

*Pierre écrit une lettre à son ami.
Qu'est-ce que fait Pierre ?
Il écrit une lettre à son ami.*

Comment alors l'enfant peut-il séparer le verbe de ses compléments ? Il faudrait donc lui donner des critères de distinction entre ces deux catégories.

Enfin, il est difficile de définir les verbes par leur sens, en particulier lorsqu'il s'agit des verbes auxiliaires. C'est pourquoi il est préférable de les identifier par des critères formels et d'abandonner les critères de sens.

4.1.2. Critères morphologiques

Les manuels scolaires préfèrent présenter le verbe à travers ses propriétés morphologiques. « Le verbe se distingue des autres catégories par des marques morphologiques spécifiques : il est le seul dont la terminaison varie selon le temps et la personne » (R. Tomassone 2002 : 279). D'autres manuels précisent que le verbe varie en personne, nombre, mode et temps.

Selon la définition présentée, l'enfant est censé reconnaître le verbe dans la phrase selon les changements morphologiques provoqués par le passage d'un temps à l'autre. Ainsi, en partant de l'observation que, dans une phrase, le verbe change de forme à chaque fois que le mot du temps est modifié, l'enseignant propose aux élèves de souligner tous les mots qui ont changé lorsqu'on ajoute au début d'un texte les adverbes tels que *hier, demain* :

*Autrefois, il y avait un Abominaffreux qui semait la terreur dans tout le pays...
En ce moment, il y a un Abominaffreux qui sème la terreur dans tout le pays...
Henriette Bichonnier, *Le dernier des Abominaffreux*, Rouge et Or.⁴*

Cependant, un problème demeure concernant les formes composées où c'est l'auxiliaire qui est fléchi. Pour résoudre ce problème et trouver la deuxième partie sémantiquement pleine, les enseignants peuvent se référer de nouveau au test précédent pour transformer la phrase au temps composé à celle au temps simple en ajoutant l'adverbe de temps au début :

Pierre est sorti de la maison. > En ce moment, Pierre sort de la maison.

Notons que la variation en temps, personne, nombre ne vaut pas pour l'infinitif ni le participe présent - pourtant considérés comme des formes verbales - et que le participe passé n'est susceptible de varier que selon le genre et le nombre.

Pour identifier le verbe dans la phrase, il faut donc, des critères complémentaires qui peuvent aider un enfant à construire progressivement ce concept. « Cette pratique implique que

⁴ Cet exemple d'exercices, a été proposé par Didier Colin (PIUFM) au cours de son intervention sur l'ORLF (Observation Réfléchie de la Langue Française) auprès de formateurs le 18 octobre 2004.

l'enseignant ait, au préalable, bien analysé les caractéristiques du concept qu'il va essayer de faire construire aux élèves, et des problèmes qu'il peut poser. » (F. Grossmann 2004:25).

4.1.3. Critères syntaxiques

Le verbe peut être également reconnu dans la phrase selon les éléments qui peuvent l'entourer. Il s'agit de mots dont la présence révèle celle du verbe.

- Le « ne »

Les textes officiels signalent la propriété de la négation : *ne* précède toujours le verbe dans la phrase, d'autres adverbes comme *pas*, *point*, *jamais*, ou *que* dans le cas de la restriction le suivent alors :

Pierre ne parle pas bien français.

Pierre ne parle jamais.

Pierre ne parle que français.

Un premier problème se pose avec l'infinitif : si l'on a bien *ne parler que français*, on ne dit pas **ne parler pas français*, **ne parler plus français*, et si *ne parler jamais français* est possible, ce n'est pas le cas de **ne parler jamais*. En l'occurrence, *ne pas*, *ne plus*, *ne jamais* (mais aussi *ne rien*) se trouvent devant dans : *ne pas parler*, *ne plus parler*, *ne jamais parler*, *ne rien dire*. De plus, *ne...que* ne peut être testé que s'il y a un complément, que le verbe soit à l'infinitif ou à une autre forme : **ne parler que*, *ne parler que français*.

On peut faire la même observation avec le participe passé : on n'a pas **ne mangé pas* parallèlement à *ne mangeant pas* pour le participe présent. La difficulté se retrouve lorsque le verbe est à une forme composé : face à *(il) ne mange pas*, *(il) ne mangeait jamais*, *(il) ne mangera plus*, on n'a pas **n'a mangé pas*, **n'avait mangé jamais*, **n'aura mangé plus* mais *n'a pas mangé*, *n'avait jamais mangé*, *n'aura plus mangé*.

Ce critère pose donc la question de ce que l'on appelle « verbe » : si l'on appelle « verbe » le mot qui peut être encadré par *ne...pas*, l'infinitif et le participe passé ne peuvent pas être rangés sous cette dénomination, d'une part, et il n'y a pas lieu de parler d'« auxiliaire » (mais de « verbe ») pour *avoir* ou *être* dans *ai mangé* (*n'ai pas mangé*) ou *suis tombé* (*ne suis pas tombé*), d'autre part.

De plus, ce test soulève le problème que constitue l'absence de *ne* à l'oral :

Pierre parle pas bien français

Dès lors, l'enfant ne pourra pas l'appliquer automatiquement sans un travail préalable d'imprégnation de la négation « correcte » du français.

- Des pronoms clitiques objets

Le verbe est le seul type de mot à s'attacher des pronoms clitiques. Pour éviter les problèmes d'homonymes (la confusion entre les pronoms tels que *le*, *la*, *les* et les déterminants, le pronom *leur* et l'adjectif possessif ou le pronom *en* et la préposition), on propose de ne donner au départ que des phrases avec les pronoms *me*, *te*, *se*, *y* : *Pierre y va*, *Pierre me parle*, *Pierre se lève tôt*.

Selon les expérimentations menées sur le terrain, même si le pronom en question est suivi d'un autre pronom, les élèves ne confondront pas ce dernier avec le verbe et vont chercher le verbe juste après : *Pierre me le dit*. Nous suggérons d'éviter le pronom *lui* qui peut, nous semble-t-il, poser problème lorsqu'il appartient à la forme disjointe :

Pierre pense à lui.

Pierre s'envoie une lettre à lui-même.

De même, comme les pronoms *nous*, *vous* peuvent avoir le rôle de sujet *Nous parlons avec Pierre* ou de complément du verbe *Pierre nous parle*, on les laisse provisoirement de côté, bien que, dans ces deux cas, ils précèdent le verbe.

A nouveau ici cependant se pose la question de l'extension de la classe, relativement aux descriptions traditionnelles encore en rigueur dans les manuels scolaires : si l'on a bien, à l'infinitif et au participe présent comme pour les formes conjuguées *y aller*, *me parlant*, *se lever*, *me le disant*, le participe passé ne tolère pas les clitiques : **y allé*, **me parlé*, **s'envoyé* et, lorsque l'on a affaire à la forme composée du verbe, c'est sur l' « auxiliaire » que le pronom vient se greffer : *Pierre y est allé*, *Pierre m'a parlé*, *Pierre s'est levé tôt*, *Pierre me l'a dit*. Si l'on appelle « verbe » le mot qui peut se voir accoler un clitique, alors le participe passé n'est pas un verbe, et il n'y a pas lieu de parler d' « auxiliaire » (mais de « verbe ») pour *avoir* et *être* dans les temps composés.

- Le sujet pronominal

Comme on sait, le verbe est habituellement défini comme ayant un sujet ; *je*, *il*, *tu* étant les formes réservées à cette fonction, on peut dire qu'est un verbe le mot qui peut être précédé de *je*, *tu*, *il* :

Je pars.

Il rentre à la maison.

Cependant, à nouveau, le critère ne vaut pas pour l'ensemble de ce qu'il est convenu de ranger dans les formes verbales : si l'on admet que *le chat* est le sujet du participe dans *Le chat parti*, *les souris dansent* ou *Le chat partant*, *les souris se détendent*, on ne peut pas le vérifier pas la commutation avec *je*, *tu*, *il* puisque sont inacceptables **Je parti*, *les souris dansent* ou **Il partant*, *les souris se détendent*. Du fait toutefois que *moi*, *toi*, *lui* peuvent occuper cette fonction (*Moi seul ai de l'argent*, *lui n'en a pas*), on peut admettre que, *le chat* devant les participes commutant avec *lui* (ou *moi*, *toi*), il s'agit bien d'un sujet : *Lui parti* / *Moi partant*, *les souris dansent/se détendent*. Dans cette optique, *moi*, *toi*, *lui* seraient des variantes de *je*, *tu*, *il* devant les participes, et l'on peut maintenir ce critère.

Reste que c'est l'infinitif alors qui pose problème : dans *Et moi de rire* (infinitif de narration), *moi* est analysable comme précédemment comme une variante de *je*, mais la commutation n'est plus possible dans le cas des « propositions infinitives », où ce sont les formes *me*, *te*, *le* qui apparaissent (*Pierre me regarde travailler*, **Pierre moi regarde travailler*). D'où à nouveau le dilemme : ou bien le critère est à abandonner (du moins comme propriété générale susceptible de définir le verbe dans l'ensemble des formes qu'il peut prendre), ou bien il n'y a pas à parler de « proposition infinitive » dans des cas tels que *Pierre me regarde travailler*, *me* ne pouvant pas être analysé (syntaxiquement) comme le sujet de *travailler*.

On notera aussi que le critère de l'accord du verbe avec le sujet, s'il vaut pour les formes conjuguées, ne s'applique ni à l'infinitif ni au participe présent, et ne se réalise que dans certains cas pour le participe passé.

- L'inversion du sujet pronominal

Les sujets de forme *je, tu, il* se trouvent dans les interrogations totales et partielles : *Vient-il ?*, *Que dis-je ?*, *Où va-t-il ?*, *Comment trouves-tu ce livre ?* et dans le cas de l'inversion complexe : *Où Pierre va-t-il ?*

Cela se produit également dans les phrases énonciatives commençant par certains adverbes ou dans les incises : *Ainsi soit-il*, « *Bonjour !* », *dit-il*.

L'inversion du sujet pronominal ne peut cependant se produire qu'avec les clitiques, et l'on ne peut donc s'étendre aux sujets des participes ou de l'infinitif : **Sorti lui, les souris dansent*, **Partant moi, les souris se détendent*, **Et de rire moi*.

- Des adverbes

Le verbe peut être « accompagné [...] des adverbes modificateurs directs (obligatoires ou, plus souvent, facultatifs) » (M. Riegel 1994 : 216) :

Il conduit bien. Il raisonne vite.

A nouveau cependant, ce qui vaut pour les formes conjuguées n'est pas forcément généralisable à tout ce qu'il est convenu de ranger sous l'appellation « verbe » : au participe présent, on a *conduisant bien, raisonnant vite*, mais au participe passé, on ne dirait pas **conduit bien, *raisonné vite* et dans le cas des formes composées, c'est après celle qui est conjuguée que se place l'adverbe : *(tu) as bien conduit* (et non **(tu) as conduit bien*), *(il) aura vite raisonné* plutôt que *?(il) aura raisonné vite*. De même, à l'infinitif, dira-t-on *bien conduire* plutôt que **conduire bien* mais *(il) doit vite raisonner* et *(il) doit raisonner vite*.

En résumé, par conséquent, les critères syntaxiques ne délimitent pas une classe homogène de formes verbales : ils permettent une circonscription claire de l'ensemble des formes conjuguées mais intègrent moins systématiquement les formes relevant des modes impersonnels. C'est pourquoi certains linguistes ne mettent sous la catégorie de verbe que les formes conjuguées. David Gaatone (2001), par exemple, distingue la « forme verbale » qui est « tout mot en discours qui véhicule *simultanément* des informations de personne (P), nombre (N), temps (T) et modalité (M) » et les autres formes « dites « non personnelles, non finies » » qui « ne sont pas des formes verbales même si elles sont dérivées d'une base verbale. » (p.214).

4.2. Critères de restriction de sélection de verbes

Quel est le rôle du verbe dans la phrase ? Pourquoi la phrase a-t-elle besoin de cette catégorie ?

Selon Zellig Harris (1969), le verbe (ou plus précisément le prédicat verbal⁵) est considéré comme le centre, le noyau de la phrase simple. C'est lui qui détermine la sélection des arguments (ses sujet et complément(s)), c'est-à-dire la structure de la phrase elle-même. Lucien Tesnière (1959) utilise le terme de « valence verbale ». Par définition, le prédicat verbal implique des arguments et est défini par la nature et la suite de ces derniers :

Marie donne un livre à Tom.

Dans cette phrase, le verbe *donner* sélectionne trois arguments :

- le premier, le sujet, est un groupe nominal qui se réfère à un être humain, l'agent ;
- le deuxième est un groupe nominal qui renvoie à un objet concret, le contenu du don ;
- le troisième est un groupe prépositionnel qui renvoie aussi à un être humain, le destinataire.

donner (N0h, N1n, N2h) :
donner (Marie, un livre, à Tom)

Ainsi, en partant d'un verbe donné, il est possible de construire une phrase simple grâce aux contraintes que ce verbe impose à ses arguments :

manger > le sujet est animé, l'objet est la nourriture

Ayant énuméré les critères définitoires du verbe et évalué leur pertinence relative, nous passons à la description de la méthodologie d'enseignement de ce concept abstrait à l'école primaire.

5. La méthodologie

On suggère de procéder selon la démarche expérimentale. Cette démarche est recommandée dans le cadre de l'ORLF : faire des expériences ou des manipulations sur des énoncés (oraux et/ou écrits) et en tirer des conclusions que l'on va ensuite valider ou non.

Une méthodologie similaire est décrite dans B.-M. Barth (op.cit.), où l'auteur montre progressivement les étapes d'enseignement du concept abstrait aux élèves en se basant sur les travaux de la psychologie cognitive et surtout sur ceux de Jérôme Bruner, psychologue américain. Nous allons nous appuyer sur la démarche exposée dans cet ouvrage pour permettre l'acquisition progressive du concept de verbe à l'aide des critères développés ci-dessus.

Selon ce qui a été précisé dans la section 3, les éléments de la structure du concept abstrait sont :

⁵ Le terme « prédicat verbal » s'applique à ceux des verbes qui imposent un sujet et/ou un complément (par exemple *rire*, impose un sujet désignant une personne, *mettre bas* un sujet désignant un animal) ; ce qui n'est pas le cas des auxiliaires ou des verbes supports (voir respectivement B.Lavieuh&H.Ounis (2004) et C.Vaguer (2004)).

- une étiquette de ce concept, c'est-à-dire le nom qu'on lui attribue d'une manière arbitraire,
- une combinaison d'attributs essentiels et non essentiels qui caractérise et identifie le concept en question,
- une série d'exemples à travers lesquels on peut observer la réalisation du concept.

L'enseignant doit donc disposer clairement de cette base de connaissances pour pouvoir la transmettre à ses élèves. La linguistique devient ici un outil indispensable pour qu'il puisse maîtriser ces trois composants du concept.

5.1. Première phase : observation et exploration

Les élèves doivent « chercher ce qui caractérise [...] le concept que l'enseignant a « en tête ». Pour faciliter cette tâche, on va donner aux élèves des exemples de cette idée contenant à chaque fois tous les attributs [...] et des contre-exemples en précisant bien que ce sont des exemples négatifs » (B.-M. Barth 1987 : 69). En l'occurrence, il s'agira de phrases où le verbe peut être reconnu grâce à ses attributs et les contre-exemples seront des phrases incorrectes. Ainsi, le fait de comprendre et expliquer les inacceptabilités amènera l'élève sur le chemin de la reconnaissance du verbe, les exemples corrects pouvant le guider dans ce parcours. L'objectif est de comprendre pourquoi on a classé ces exemples et ces contre-exemples différents dans une même catégorie et ce qu'ils ont en commun. C'est par le choix, l'ordre des exemples, la manipulation et une imprégnation par les repères visuels que l'enseignant peut influencer sur les propositions de l'élève.

Exemples positifs :

- A. *Il mange de la confiture.
Nous mangeons de la confiture.*
- B. *Hier, il est sorti de la maison.
Demain, il sortira de la maison.*
- C. *Je n'aime pas le sport.
Marie n'étudie pas encore la chimie.*
- D. *Pierre y va.*
- E. *« Salut », dit-il.*
- F. *Il est content.
Nous partons en vacances.*
- G. *Elle parle bien français.*
- H. *Je bois de l'eau.*

Exemples négatifs :

- *Nous mange de la confiture.
Vous mangeons de la confiture.
- *Hier, il sera sorti de la maison.
Demain, il sort de la maison.
- *Je n'aime le sport.
*Marie étudie pas encore
la chimie.*
- *Pierre va y.
Y Pierre va.
- *« Salut », il dit.*
- *Il content est.
Partons en vacances nous.
- *Bien elle parle français.
Elle bien parle français.
- *La table bois de l'eau.*

Les paires de phrases permettent aux élèves de découvrir de quel concept il s'agit. Ces exemples sont fondés évidemment sur des critères caractéristiques du verbe : A. l'accord avec le sujet, B. les marques morphologiques du temps, C. la négation, D. la place du pronom clitique complément, E. l'inversion du sujet pronominal, F. la place du pronom sujet, G. la place de l'adverbe et H. les restrictions de sélection. L'enfant doit ainsi :

- expliquer l'erreur des exemples négatifs en s'appuyant sur le modèle correct des exemples positifs,
- trouver le point commun à tous ces exemples,
- essayer de trouver l'étiquette de la catégorie en question.

L'enseignant doit noter les réponses correctes et pertinentes sur le tableau pour dresser de cette manière la liste des attributs du verbe. La variété des exemples, c'est-à-dire des critères proposés, est importante pour éviter d'induire l'enfant en erreur quand il prend les attributs non essentiels pour des constantes. Le verbe (du moins dans ses formes conjuguées) se définit ainsi par la combinaison de tous ces critères et c'est ce faisceau de propriétés linguistiques diverses qui le caractérisent et permettent de l'identifier.

5.2. Deuxième phase : clarification et vérification

Cette phase va permettre « à l'enseignant, comme à l'élève, d'évaluer le niveau d'acquisition et de modifier la perception si nécessaire. [...] Etre capable de définir un concept implique de faire la différence entre caractéristiques essentielles et non essentielles, donc de reconnaître des exemples inconnus de ce concept et de pouvoir dire pourquoi ils sont des exemples de celui-ci ». (B.-M. Barth 1987 : 84). On procédera dans cette phase en deux étapes :

Première étape

On donne à un apprenant les phrases préconstruites dans lesquelles il faut trouver le verbe à l'aide d'un marqueur présent dans la phrase. Par exemple, selon les critères C, D, E, G précédents :

Il ne mange pas.
Il m'aime beaucoup.
Comment prépare-t-il la viande ?
Il aime bien parler.

Deuxième étape

La deuxième étape est l'application de ces tests à des phrases simples fournies aux élèves. Ces derniers doivent les transformer en ajoutant des marqueurs indiquant le verbe. De cette manière, on utilise les connaissances préalables de l'enfant : l'enseignant essaie de faire émerger les connaissances implicites d'un apprenant sur sa langue maternelle. Par exemple :

- il peut ajouter un adverbe de temps pour trouver le mot qui va changer de forme si le temps de la phrase est modifié :

Il faisait beau hier. =>
Il fera beau demain.
Il fait beau aujourd'hui.

- ou mettre la phrase à la forme négative :

Pierre travaille dans la classe. => Pierre ne travaille pas dans la classe.

- ou encore remplacer un complément par un pronom clitique :

Pierre va à la maison = Pierre y va.

ou de même le sujet :

Pierre est très heureux aujourd'hui.

Il est très heureux aujourd'hui.

- ou enfin ajouter les adverbes *bien*⁶ ou *très bien* :

Pierre écrit une lettre à son ami. =>

Pierre écrit bien une lettre à son ami.

Pierre est malade. =>

Pierre est bien malade.

5.3. Troisième phase : abstraction

L'observation de la langue ne peut se faire uniquement à partir de phrases isolées préconstruites. Il est nécessaire d'avoir recours à de vrais textes. L'enseignant devrait donc se constituer un corpus de textes classés selon les phénomènes linguistiques étudiés en classe, ce qui est une tâche longue, difficile et coûteuse. De plus, « l'objet de l'observation ne doit pas se limiter à celui de la langue écrite. Il faut, aussi, s'intéresser aux productions orales, ne serait-ce que parce que l'enfant peut alors prendre conscience des décalages - mais aussi des convergences - qui unissent ces deux facettes de la langue » (F.Grossmann 2004 :19-20).

Nous partons de l'idée que, pour savoir appliquer la règle, un apprenant devrait être capable de la reconnaître dans un texte spontané qu'il aurait pu produire lui-même pour passer ensuite à un texte d'un niveau plus littéraire.

Une image

L'enseignant demande aux élèves d'observer une image et d'essayer de la décrire. On peut commencer en posant une question d'ouverture : *Qu'est-ce qui se passe, dans cette salle ?*

⁶ Cet adverbe est polysémique, ainsi il peut avoir plusieurs emplois :

Pierre court bien. = la manière, c'est pourquoi il peut être remplacé par *très bien*

Pierre l'aime bien. = beaucoup

Il part bien demain. = confirmation

Cependant, cette variation sémantique ne pose pas de problèmes dans la reconnaissance syntaxique du verbe, car dans tous les cas l'adverbe suit le verbe.



Les réponses proposées doivent être écrites au tableau, par exemple :

*Une fille écrit au tableau. Des enfants jouent à table.
Un garçon est assis. Il dessine sur une feuille de papier.*

On peut ajouter d'autres questions telles que :

*Les deux garçons sont-ils debout ?
Où est la guitare ? Et les livres ?*

et noter les réponses :

*Non, les deux garçons ne sont pas debout. Ils sont assis.
La guitare est à côté du piano et les livres y sont aussi.*

Ainsi, on obtient le texte suivant⁷ :

*Une fille écrit au tableau. Des enfants jouent à table.
Un petit garçon est assis. Que fait-il ? Il dessine sur une feuille de papier.
Les deux garçons ne sont pas debout. Ils sont assis.
La guitare est à côté du piano et les livres y sont aussi.*

La phase suivante est de reconnaître le verbe à partir des critères syntaxiques. Les élèves pourraient retrouver les verbes tels que *faire*, *être*, *dessiner* dans les phrases et les propositions grâce aux critères expliqués, car les marqueurs de verbes y sont déjà. Les apprenants répètent ainsi la même activité (reconnaître le verbe dans une phrase donnée) à la seule différence que ce sont des phrases qu'ils ont construites eux-mêmes.

⁷ Les marqueurs du verbe sont soulignés.

Cependant, il reste quelques phrases où les marqueurs sont absents. Arrive alors l'étape d'application de tests développés dans la section précédente :

- Une fille écrit au tableau.* > *Une fille n'écrit pas au tableau.*
> *Elle écrit au tableau*
> *Demain, une fille écrira au tableau*
> *Une fille écrit bien au tableau.*

Par la suite, l'enseignant peut proposer de véritables textes de niveau linguistique et littéraire plus élevé comme :

Il y avait une fois vingt-cinq soldats de plomb, tous frères, tous nés d'une vieille cuillère de plomb. L'arme au bras, la tête droite, leur uniforme rouge et bleu n'était pas mal du tout.

Les soldats se ressemblaient exactement, un seul était un peu différent, il n'avait qu'une jambe, [...]. Il se tenait cependant sur son unique jambe aussi fermement que les autres [...].

Sur la table où l'enfant les avait alignés, il y avait beaucoup d'autres jouets, dont un joli château de carton qui frappait tout de suite le regard. [...] Tout l'ensemble était bien joli, mais le plus ravissant était une petite damoiselle debout sous le portail ouvert du château. Elle [...] tenait les deux bras levés, car c'était une danseuse, et elle levait aussi une jambe en l'air, si haut, que notre soldat ne la voyait même pas. Il crut que la petite danseuse n'avait qu'une jambe, comme lui-même.

"Voilà une femme pour moi, pensa-t-il, mais elle est de haute condition, elle habite un château, et moi je n'ai qu'une boîte dans laquelle nous sommes vingt-cinq, ce n'est guère un endroit digne d'elle. [...]"

Il s'étendit de tout son long derrière une tabatière qui se trouvait sur la table ; de là, il pouvait admirer à son aise l'exquise petite demoiselle ...

(Hans Christian Andersen « Le stoïque soldat de plomb.»).

Ce texte contient des phrases munies déjà de marqueurs du verbe comme la négation, les pronoms clitiques compléments *y*, *se* ou sujets *il*, *elle*, mais le travail le plus difficile et le plus intéressant est de mettre en œuvre toute la pratique décrite ci-dessus, à savoir d'être capable de transformer les phrases en ajoutant des marqueurs de verbe. Si l'apprenant réussit dans cette épreuve, le concept de verbe est bien acquis, car on se retrouve dans un contexte libre où il faut savoir repérer tous les indices explicites et implicites de présence des verbes.

« Tous les moyens sont bons pour arriver au but final ». On peut

- soit mettre le texte au futur en ajoutant un adverbe comme *demain* et repérer les mots qui changent de forme ;
- soit rendre le texte négatif et identifier le verbe grâce aux marqueurs de la négation ;
- ou encore ajouter l'adverbe *bien* là où c'est possible.

Pour identifier le verbe, un élève essaie tous les tests, si l'un échoue, il en utilisera un autre. Pour construire le concept, il faut être capable de l'observer de différentes manières et la variation de critères permet aux enfants de construire petit à petit le concept de verbe.

6. Conclusion

Nous avons essayé dans cet article de donner plusieurs pistes sur la présentation de la catégorie du verbe aux élèves de l'école primaire. Pour illustrer notre démarche, nous nous sommes fondée sur l'approche de l'Observation Réfléchie de la Langue Française proposée par les Nouveaux Programmes (2002) et sur la méthodologie expérimentale décrite dans Britt-Marie Barth (1987).

Le concept de verbe se définit par la combinaison d'attributs essentiels et non essentiels. L'apprenant doit prendre en compte tout ce faisceau de critères pour reconnaître le verbe. Plus il dispose de critères, plus il a de moyens pour créer son hypothèse et pour la valider ensuite - d'autant que, comme nous l'avons vu dans le paragraphe 4, tous ne sont pas également généraux ni révélateurs.

En partant de l'idée que la verbalisation aide les élèves à prendre plus largement conscience de leurs apprentissages et qu'elle apporte, en outre, à l'enseignant des renseignements intéressants sur leur progression, l'objectif des exercices proposés est :

- de profiter des atouts qu'a un enfant en arrivant à l'école,
- d'amener un enfant à réfléchir sur sa langue maternelle et à exprimer son raisonnement,
- de faire participer les élèves activement aux cours de grammaire.

Bibliographie

« Qu'apprend-on à l'école élémentaire », 2002, *Les nouveaux programmes*, février 2002, CNDP.

BARTH, B.-M., 1987, *L'apprentissage de l'abstraction*. Retz, Paris.

BOUILLON, P., 1998, *Traitement automatique des langues naturelles*. Duculot, Paris.

BOURGUIGNON, M-L., 2004, « Grammaire, conjugaison, orthographe... Observation réfléchie de la langue... que faire ? », *Animation & Education*, n°178, pp.14-15.

COURBERAND, M., 2002, *Voulez-vous valser grammaires ? Mots Et C^{ie}*, Paris.

ESHKOL, I., 2002, *Typologie sémantique des prédicats de parole*. Thèse de Doctorat.

GAATONE, D., 2001, « De quelques principes de base pour la description de la morphologie verbale française », *Langage et référence, Mélanges offerts à Kerstin Jonasson à l'occasion de ses soixante ans*, Acta Universitatis Upsaliensis, pp. 213-222.

GARITT, C., 2004, « Les conditions du verbe : aspects cognitifs et développementaux », in C.Vaguer & B.Lavieu (eds.) *Le verbe dans tous ses états : Grammaire, sémantique, didactique*, Namur, Presses Universitaires de Namur & CEDOCEF, coll. "Diptyque" pp.19-32.

GROSS, G., 1994, Classes d'objets et description des verbes. *Langages*, 115, pp. 15-30.

GROSSMANN, F., 2004, « Observer quoi et comment ? Ou comment mettre en place un indispensable accompagnement pédagogique des enseignants ? », *Animation & Education*, n°178, pp.19-25.

HARRIS, Z., 1969 *The Two Systems of Grammar: Report and paraphrase*. Philadelphia: University of Pennsylvania.

LAVIEUX B. & OUNIS H., 2004, « Il manque des semi-auxiliaires à l'appel ! », in C. Vaguer & B. Lavieu (eds.) *Le verbe dans tous ses états : Grammaire, sémantique, didactique*, Namur, Presses Universitaires de Namur & CEDOCEF, coll. "Diptyque" pp. 79-93

LEEMAN-BOUIX D., 1994, *Grammaire du verbe français. Des formes au sens*, Nathan Université, Paris.

ORSENNA, E., 2001, *La grammaire est une chanson douce*, Stock, Paris.

PETIT G., 2004 "La représentation du verbe dans les manuels de français pour le primaire", in C. Vaguer & B. Lavieu (eds.) *Le verbe dans tous ses états : Grammaire, sémantique, didactique*, Namur, Presses Universitaires de Namur & CEDOCEF, coll. "Diptyque" pp. 51-78.

RIEGEL M. *et al.*, 1994, *Grammaire méthodique du français*, PUF, Paris.

TESNIERE, L., 1959, *Eléments de syntaxe structurale*. Klincksieck, Paris.

TOMASSONE R., 2002, *Pour enseigner la grammaire*, Delagrave, coll. Pédagogie et Formation, Paris.

VAGUER C., 2004, « Qu'est-ce qu'un verbe support ? », in C. Vaguer & B. Lavieu (eds.) *Le verbe dans tous ses états : Grammaire, sémantique, didactique*, Namur, Presses Universitaires de Namur & CEDOCEF, coll. "Diptyque" pp. 117-134.