

GRAMM - R

ÉTUDES DE LINGUISTIQUE FRANÇAISE

Marie-Noëlle Roubaud et  
Jean-Pierre Sautot (dir.)

## Le verbe en friche

Approches linguistiques et didactiques

P. I. E.  
PETER LANG



GRAMM - R

ÉTUDES DE LINGUISTIQUE FRANÇAISE

Marie-Noëlle Roubaud et  
Jean-Pierre Sautot (dir.)

Le verbe en friche

Approches linguistiques et didactiques

P. I. E.  
PETER LANG



## INTRODUCTION

### Le verbe en friche

Marie-Noëlle ROUBAUD et Jean-Pierre SAUTOT

*Maitre de conférences – Université d’Aix-Marseille*  
*et Maitre de conférences – Université de Lyon, Université Claude Bernard*

« Connaitre et penser, ce n’est pas arriver à une vérité absolument certaine, c’est dialoguer avec l’incertitude. » Edgar Morin

Dans les représentations partagées par les locuteurs, le verbe est un mot qui se conjugue, qui s’accorde. Seule sa variabilité semble constituer un indice valide d’identification. Or, le verbe est une notion complexe que la tradition et la pratique grammaticale scolaires ne contribuent pas nécessairement à simplifier. Le verbe est présent dans différentes unités (mot, phrase, texte, etc.), dans les disciplines scolaires qu’elles soient attribuées à la langue (vocabulaire, grammaire, orthographe, conjugaison) ou aux autres disciplines, dans les différents modes de production : oral et écrit. Comme l’écrit Fisher (2004 : 383) : « on n’habite pas un pays, on habite une langue ».

Comment appréhender le verbe dans cette langue que nous habitons et qui nous habite ? Si on s’intéresse au sens lexical d’un verbe, on centre son étude sur le mot. Si on limite son champ d’analyse à la phrase, on peut être dans la description d’un procès et selon la manière dont on va rendre compte de ce procès, on se posera la question de la forme de la phrase. Si on construit un récit, la suite logique des verbes organise le déroulement du récit dans le temps. Si les actions sont décrites par ordre chronologique, tous les temps de conjugaison des verbes vont se calquer les uns sur les autres et le sens de chaque verbe va donner la nature de l’action. Si le récit ne raconte pas les actions dans l’ordre chronologique, le temps des verbes variera pour rendre compte des questions d’antériorité et de postériorité des actions. On se posera alors la question de l’emploi des temps, renvoyant à la représentation du

temps dans le texte, mais aussi à la cohésion entre les phrases. Si on s'intéresse aux différents plans du discours, on entrera dans l'énonciation, etc.

Le système qui se déploie au travers du verbe est complexe à plus d'un titre et renvoie à la maîtrise de la langue par les élèves et à leur compétence à l'analyser. Cette langue s'organise autour du verbe, élément constructeur de l'énoncé, et son identification est un enjeu fort pour la réussite scolaire si bien que diverses strates de la prospection scientifique (linguistique, psycholinguistique et sociolinguistique, didactique de la langue, etc.) s'intéressent à cet objet.

Malgré cette complexité intrinsèque, le verbe est utilisé par les enfants. Bassano (2010) montre qu'il existe une acquisition épilinguistique précoce et progressive du verbe, même si elle est plus tardive que celle du nom. C'est aussi ce que conclut Garitte (2004 : 27) : « la plupart des enfants de 5-6 ans [...] manient la langue sans avoir une réflexion sur son fonctionnement [...] seules des activités épilinguistiques sont observables ». Bronckart (1976) montre l'apparition progressive et relativement tardive des fonctions temporelles du verbe, alors que l'aspect et l'intentionnalité s'installent précocement (dès 4 ans). Pour autant cette acquisition-là suffit-elle à construire les concepts de verbe, de temps et d'aspect, c'est-à-dire à en objectiver la nomination, les attributs, les contextes d'utilisation... bref, à en parler ?

Vraisemblablement non, puisque Chervel (2006 : 381) écrivait déjà : « De toutes les parties du discours, le verbe est, pour les élèves, la plus difficile à maîtriser ». L'appropriation d'un tel savoir mérite d'être questionnée, et cela sollicite, dans un même mouvement, la linguistique pour interroger la (ou les) catégorie(s) du verbe et la didactique pour questionner sa transmission.

De fait, peu de grammaires de référence, ou à destination des enseignants s'attaquent à une définition exhaustive du verbe. Pellat (2009) ou Tomassone (2002), Arrivé *et al.* (1986), Riegel *et al.* (1997) ou Wilmet (1998) essaient d'en faire une description mais comme le dit avec élégance Charaudeau (1992 : 28) « aucune définition du verbe ne peut être pleinement satisfaisante ». Ce dernier s'extirpe du piège en distinguant des classes conceptuelles de processus (état, action, etc.) et une classe formelle, le verbe. Touratier (1996 : 10) pose aussi le verbe au centre de l'énoncé, cette position l'amenant à porter diverses catégories que l'acte d'énonciation introduit. Le verbe est donc à la fois support et apport selon l'angle par lequel on attaque sa définition. Creissels (2006) définit le verbe sur une base logico-syntaxique. Il est le cœur du prédicat, structure de la relation entre la désignation lexicale d'un procès et les désignations des entités impliquées dans le procès. Une telle

définition introduit d'emblée une dimension sémantique. Le verbe y est donc défini indépendamment de sa morphologie. Les autres catégories traditionnellement attribuées au verbe – temps, mode, aspect, etc. – sont autant portées par la structure prédicative que par le mot-verbe.

Définir le verbe n'est donc pas chose aisée et le verbe apparaît être une notion qui résiste à l'analyse. On peut dès lors considérer le verbe comme un complexe<sup>1</sup> (au sens latin élémentaire du mot *complexus*, ce qui est tissé ensemble) et reprendre à Morin (1995) sa notion de complexité :

Les constituants sont différents, mais il faut voir comme dans une tapisserie la figure d'ensemble. Le vrai problème (de réforme de pensée) c'est que nous avons trop bien appris à séparer. Il vaut mieux apprendre à relier. Relier, c'est-à-dire pas seulement établir bout à bout une connexion, mais établir une connexion qui se fasse en boucle. Du reste, dans le mot relier, il y a le "re", c'est le retour de la boucle sur elle-même. Or la boucle est autoproduitive. À l'origine de la vie, il s'est créé une sorte de boucle, une sorte de machinerie naturelle qui revient sur elle-même et qui produit des éléments toujours plus divers qui vont créer un être complexe qui sera vivant. Le monde lui-même s'est autoproduit de façon très mystérieuse. La connaissance doit avoir aujourd'hui des instruments, des concepts fondamentaux qui permettront de relier.

Concernant le verbe, la question reste ouverte : quel instrument, quel concept fondateur, si ce n'est fondamental, permet de relier les morceaux qui tous se rattachent au verbe ? Elle est posée depuis un moment déjà, et la linguistique peine à répondre dans des catégorisations qui fréquemment tendent à disséquer plus qu'à rassembler.

Dans les grammaires, qu'elles soient à destination des enseignants dans leurs classes, des étudiants ou des linguistes, le verbe connaît une fluctuation définitoire. Cette fluctuation fait enfler la complexité quand on s'interroge sur sa transmission par l'école. La didactique, comme discipline de transposition, n'échappe pas au travers de la dissection. Historiquement, la réduction didactique cantonne le verbe à sa morphologie, restriction orientée vers l'orthographe (Chervel, 1977). Découpages, réductions, simplifications contribuent à rendre flous des notions protéiformes par nature. On ne perçoit clairement que ce qu'on a découpé, le reste est mis de côté. Le verbe n'échappe pas au phénomène. Nous partageons alors la conclusion de Grossmann (1996 : 76) :

De ce point de vue, je ne pense pas que la grammaire scolaire doive choisir un système éducatif unique (être une grammaire du sens, comme le suggère Charaudeau (1992) ou une grammaire strictement morpho-syntaxique, si

---

<sup>1</sup> Cf. « Le complexe du verbe », titre du colloque qui a eu lieu les 30 et 31 mai 2012 à Lyon.

tant que cela est possible). Ce qui importe, c'est qu'elle soit en mesure de préciser quand elle privilégie tel ou tel de ces plans, comment elle les articule, et en fonction de quels objectifs.

Il n'est donc pas question de renoncer aux découpages et aux analyses patiemment construites par la linguistique, la question est bien de les rendre pédagogiquement cohérentes.

Ce sont de nouvelles dissections que cet ouvrage se propose d'opérer au travers de quelques articles interrogeant les concepts linguistiques, les modèles et les représentations des élèves afin d'avancer d'un pas vers de potentiels concepts unificateurs, que ceux-ci puissent être linguistiques ou didactiques.

Sur le plan linguistique, quels sont les critères identificatoires qui paraissent pertinents aux différents niveaux de l'analyse linguistique : lexical, sémantique, morphologique, syntaxique... ? Comment revisiter la notion ? Il est indéniable qu'on ne peut se limiter à la morphologie (sans l'exclure) mais qu'il faille prendre en compte les groupes de formulation du verbe (Blanche-Benveniste, 1990 : 48). Sur la syntaxe viendra se greffer le lexique et donc le sens. Ce sera l'objet de la première partie.

Sur le plan didactique, cet ouvrage est l'occasion de questionner les modèles sous-jacents, le contenu des manuels, les formations voire de proposer un modèle à transposer. Quelles théories de référence peut-on adopter pour une didactique du verbe (approche diachronique ou synchronique) ? Quelles circulations de savoirs entre les théories de référence et la didactique du verbe ? Ce sera l'objet de la deuxième partie.

Sur le plan de l'acquisition, les pratiques langagières et les connaissances grammaticales déjà collectées révèlent que les élèves discernent et manipulent des caractéristiques sémantiques, syntaxiques, morphologiques ou énonciatives du verbe. Quels discours les apprenants tiennent-ils sur le verbe ? Quels mécanismes cognitifs mettent-ils en jeu ? Quelles représentations du verbe ont-ils ? Quelle trame conceptuelle du verbe possède l'enseignant ? L'ouvrage est l'occasion de questionner la capacité des enfants à traiter les formes verbales et ce, en fonction de leur âge, de leur curriculum langagier et scolaire. Ce sera l'objet de la troisième partie.

### **Première partie : deux ou trois choses qui (re)questionnent la notion de verbe**

Dans « Y a-t-il des verbes "pro-complémentaires" en français ? », Sofia MONCÓ TARACENA vise à réexaminer certaines locutions

verbales avec pronoms clitiques du français à partir des principes et caractéristiques établis pour la sous-classe verbale dénommée procomplémentaire de l'italien (Pascual, 2009 ; Russi, 2011), afin de décider de l'existence en français de cette même sous-classe. Elle part de la prémisse que les verbes « pro-complémentaires » sont des unités lexicales formées par un (ou deux) clitiques désémantisés et un verbe base, comme *s'y prendre*, *s'y connaître*, *en vouloir*, etc. La combinaison de ces deux éléments offre une interprétation sémantique particulière, et parfois inattendue, qui rend nécessaire de les intégrer comme une unité dans le lexique mental. De même qu'il y a un comportement syntaxique différent du verbe original.

Dans l'étude « Verbe + Substantif : quelques réflexions sur le statut des deux copropriétaires de la fonction prédicative », Marc TSIRLIN décrit le mécanisme langagier permettant au substantif, sans ou avec article ou déterminant : *poser (un) problème* ; *prendre (le, son) parti* ; etc., d'assumer avec le verbe la fonction prédicative. L'analyse montre que la question sur le statut actuel des deux constituants de la séquence étudiée est liée étroitement à la solution de l'énigme dénommée article zéro. Il s'avère que l'approche de signes implicites variés fondée sur les recherches de Frei (1950) et Godel (1953) contribue, entre autres, à voir plus clair dans les notions mêmes de substantif et de verbe.

Les grammaires, en continuant d'énumérer les verbes *être*, *paraître*, *sembler*, *devenir*, *demeurer*, *rester*, etc. comme exemples de « verbes d'état » construits avec un attribut, masquent la complexité du fait grammatical, laissant croire que tous se comportent de la même manière. « Le verbe *devenir* est-il vraiment un verbe support ? » Wajih GUEHRIA interroge la simplicité apparente de la notion de verbe d'état. Or, *devenir* ne connaît pas les mêmes possibilités ou impossibilités de sous-catégorisation que *être*, *paraître* ou *sembler*, et il impose sur son attribut des restrictions de sélection ignorées des autres verbes. Maurice Gross avait innové dans cette tradition, en parlant à son propos de « verbe support », mais nous montrerons qu'en réalité *devenir* a une identité sémantique bien à lui, et que son comportement syntaxique et distributionnel en font un verbe « plein » comme les autres.

L'expression « La ferme ! » est à cheval sur les catégories du verbe et du nom : elle est perçue comme un synonyme de l'impératif « Ferme-la ! », mais l'analyse distributionnelle révèle des propriétés analogues au syntagme nominal « La paix ! ». Dans « La ferme ! : verbe ... ou non ? » Rémi CAMUS reprend une enquête initialement menée par Fr. Kerleroux (1991, 1996) en réintroduisant l'expression dans l'ensemble des séquences de la forme #le/la N#, puis en développant l'hypothèse d'une sous-détermination catégorielle : *ferme* renvoie ici à un morphème radical dont les composantes sémantiques sont redéployées au gré des

catégorisations. Voici le verbe pris entre son appartenance à une classe d'entités construites et la fonction dite « verbale » constitutive de la phrase. C'est ce point qui sera l'objet de l'étude proposée.

## **Deuxième partie : deux ou trois modèles qui questionnent la didactique du verbe**

Emmanuel DERONNE, dans « L'orientation du verbe : un aspect négligé de la complexité du verbe en français », présente et exemplifie la notion de diathèse, variation du verbe qui subsume plus qu'elle ne remplace celle de voix morphologique. Cette notion est issue des linguistiques voyant dans les phrases l'interaction entre plusieurs niveaux (langue, sémantique et articulation thème/rhème, notamment). Il propose ensuite un état des lieux concernant son utilité, son intégration progressive dans les grammaires universitaires et sa quasi-absence dans les derniers programmes officiels de l'école française et, en conséquence, dans les manuels qui, non contents de ne pas moderniser et repenser ainsi la notion de voix, ne font plus qu'aborder le passif de façon routinière et expéditive, sans conviction aucune. La contribution se termine par quelques propositions didactiques et des réflexions plus générales sur la difficulté pour la didactique de la langue, engluée dans la tradition scolaire, de prendre en charge la complexité réelle des phénomènes, aveuglement qui nuit aussi bien en compréhension qu'en production, y compris dans les langues étrangères.

Dans « Une systématisation de la conjugaison française : feed-back et remodellements didactiques », Sonia GEROLIMICH & Isabelle STABARIN considèrent la morphologie verbale française comme complexe pour les apprenants de Français langue étrangère. Pour réduire cette complexité, au niveau de l'apprentissage, elles proposent une nouvelle classification du système verbal, basée sur une approche orale de sa morphologie au présent de l'indicatif. Ce nouvel outil, sous la forme d'un tableau, permet de faire entrevoir aux apprenants la régularité du système verbal français abordé dans son aspect phonologique et de les rassurer dans leur apprentissage. Il permet aussi un passage logique aux formes écrites. Une enquête auprès des apprenants a permis d'évaluer leurs performances et l'accueil qu'ils réservent à cette nouvelle approche.

La problématique de l'inversion du sujet nominal et du verbe en français contemporain souffre de son apparente simplicité. Pour cette raison, le fait de langue est très peu discuté dans les supports pédagogiques ou dans les grammaires de référence, dans les classes de français langue étrangère comme de français langue maternelle. Pourtant, outre en situation de modalité interrogative où, de prime abord, elle signale

juste la question, l'inversion reste un phénomène complexe du point de vue des mécanismes morphosyntaxiques et sémantico-informationnels qu'elle sous-tend et qui dépassent en réalité la seule postposition physique du sujet (première option) ou l'antéposition du verbe (deuxième option) dans la phrase. Et si la complexité du verbe devenait, ici, celle de l'énoncé, et que cette complexité couplée à l'apparente simplicité du point de grammaire était à l'origine même de la faible didactisation de l'inversion ? C'est à répondre à cette question que s'attache Audrey ROIG dans le chapitre « Au commencement se trouve parfois le verbe... »

Quelle définition pour le verbe, à partir de quels critères ? Comment rendre compte de l'appartenance du verbe à un double système cohérent de natures et de fonctions ? Quelle place lui accorder dans ces deux sous-systèmes ? Comment l'enseigner ? Quelle séquence d'enseignement-apprentissage proposer pour faire s'approprier cette notion ? À partir d'une nouvelle appréhension du système de natures et de fonctions, basée sur la construction du sens et le principe d'une mise en relation entre apport et support de signification, Dan Van Raemdonck & Lionel MEINERTZHAGEN, dans « Deux ou trois choses que l'élève devrait savoir sur le verbe », montrent comment intégrer la classe de mots appelée 'verbe' dans une grammaire pour l'école, cohérente, qui fasse système et sens. Dès lors, ils proposent de définir le verbe, tout comme les autres classes de mots, à partir des critères suivants : le mode d'accès à l'extension (indirect), le type de définition mise en œuvre (notionnelle), le fonctionnement prototypique (prédicatif) et le mode de flexion (inhérente en mode, temps et aspect (avec une terminologie renouvelée), adhérente en personne et en nombre, voire en genre pour le participe).

### **Troisième partie : deux ou trois choses que les élèves savent déjà sur le verbe**

Dans leur article « Premières justifications de la catégorie verbe au cours préparatoire : un prototype en construction », Marie-Noëlle ROUBAUD et Corinne GOMILA questionnent des élèves de 6-7 ans sur leurs savoirs sur le verbe, au moment où les nouveaux programmes de l'école primaire (2008) demandent à l'enfant de cet âge de reconnaître les verbes et de les distinguer des autres mots. L'analyse des réponses et des justifications montrent que ces jeunes élèves ont commencé à construire la catégorie verbe en s'appuyant sur des procédures sémantico-référentielles ou en repérant une zone graphique finale ou encore en manipulant la zone pré ou post verbale qu'un savoir scolaire soit instruit ou pas.

Belinda LAVIEU-GWOZDZ, dans son article « Le verbe au cycle 3 : le point sur les connaissances des élèves », démontre la complexité du verbe si l'on s'en tient aux différentes définitions recensées dans les manuels scolaires pour le définir. Sa recherche s'appuie sur l'analyse de pratiques enseignantes de cycle 3 (élèves de 8 à 11 ans) afin de mettre en évidence les problèmes (multiples) rencontrés par les élèves quant à cette notion et explore quelques pistes pour les aider à mieux apprivoiser le verbe.

Avec cette contribution « Les explications linguistiques sur le verbe : un suivi sur une année scolaire d'une cohorte d'élèves de CE2 », Patrice GOURDET analyse les réponses écrites d'élèves de CE2 (élèves de 8 ans) à la question – qu'est-ce qu'un verbe ? – en début puis en fin d'année scolaire. L'objectif est d'observer et de catégoriser l'évolution des connaissances linguistiques et indirectement l'impact des savoirs enseignés. L'analyse montre le poids important des propriétés morphologiques et une faiblesse de l'entrée syntaxique focalisée avant tout sur la relation avec les pronoms personnels démontrant l'influence des tableaux de conjugaison verticaux traditionnels. Cette réduction de l'enseignement de la morphologie verbale aux déclinaisons systématiques hors contexte phrastique, par verbe et par temps est problématique, elle doit interroger les didacticiens et orienter les recherches futures.

Dans « Les auxiliaires des élèves », Jean-Pierre SAUTOT propose une approche empirique de productions d'élèves. Faisant suite à d'autres analyses, le corpus d'environ 250 textes d'élèves de 7 à 16 ans est visité sous l'angle d'une notion : le verbe auxiliaire. Cette notion, dont la réduction est extrême dans les programmes scolaires, masque en fait une diversité d'usage chez les élèves. La description vise à montrer un fragment de la compétence langagière des élèves qui n'est que peu prise en compte dans les programmes scolaires. L'étude montre que la maîtrise épilinguistique que les élèves manifestent à propos des formes verbales périphrastiques est assez bonne et que l'entrée morphosyntaxique scolaire masque des capacités langagières fondamentales.

## Bibliographie

- Arrivé, M., Gadet, F., *Galmiche, M., La grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française*, Paris, Flammarion, 1986.
- Bassano, D., « L'acquisition des verbes en français : Un exemple de l'interface lexicale/grammaire », in *Synergie-France*, n° 5, 2010, p. 27-39.
- Blanche-Benveniste, C., Bilger, M., Rouget, C., Van den Eynde, K., *Le français parlé : Études grammaticales*, Paris, Éditions du CNRS, 1990.

- Bronckart, J.-P., *Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant*, Bruxelles, Dessart et Mardaga, 1976.
- Charaudeau, P., *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette, 1992.
- Chervel, A., *Histoire de la grammaire scolaire ... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*, Paris, Payot, 1977.
- Chervel, A., *Histoire de l'enseignement du français du XVII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Retz, 2006.
- Creissels, D., *Syntaxe générale : une introduction typologique 1*, Paris, Lavoisier, 2006.
- Fisher, C., « La place des représentations des apprenants en didactique de la grammaire », in Vargas C. (dir.), *Langues et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*, Aix-en-Provence, Presses universitaires de Provence, 2004, p. 383-393.
- Garitte, C., « Les conditions du verbe : aspects cognitifs et développementaux », in Céline Vaguer & Béline Lavieu (dir.), *Le verbe dans tous ses états : Grammaire, sémantique, didactique*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2004, p. 19-32.
- Grossmann, F., « La mise en texte de la théorie grammaticale dans les manuels de grammaire du primaire et du secondaire », in *Repères*, n° 14, 1996, p. 57-82.
- Morin, E. « La stratégie de relance pour l'intelligence de la complexité », in *Revue Internationale de Systémique*, vol. 9, n° 2, 1995.
- Pellat, J.-C. (dir.), *Quelle grammaire enseigner ?*, Paris, Hatier, 2009.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R., *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, 1997.
- Tomassone, R., *Pour enseigner la grammaire*, Paris, Delagrave, 2002.
- Touratier, C., *Le système verbal français*, Paris, Armand Colin, 1996.
- Wilmet, M., *Grammaire critique du français*, Paris, Hachette-Duculot, 1998.