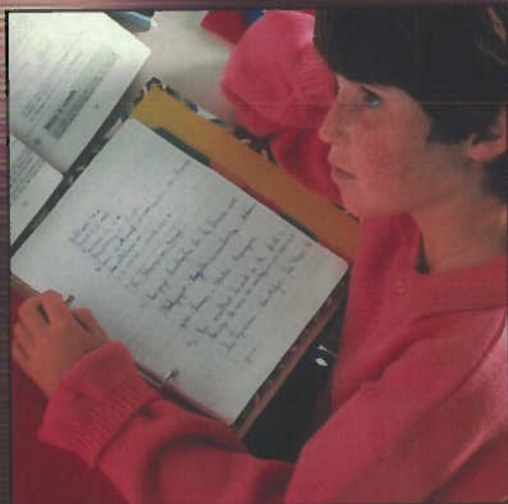


Collectif sous la direction de Suzanne-G. Chartrand

# POUR UN NOUVEL ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

NOUVELLE  
ÉDITION  
REVUE ET  
AUGMENTÉE



Les Éditions  
LOGIQUES

**pour l'apprentissage  
de la grammaire**

# ***Comment faire pour intéresser les élèves à la grammaire? Un exemple: l'attribut du sujet***

Danielle Leeman

Disons-le tout net: je ne m'adresse ni à ceux qui ont toute prête une théorie à dégainer dès qu'on leur parle du passé simple ou des prépositions, ni à ceux pour qui la description des subordinées ou de la proposition infinitive n'a pas de secrets, ni à ceux que laissent froids l'ennui des élèves dans les cours de grammaire ou leurs piètres performances dans l'expression orale ou écrite, bref: à ceux qui n'ont pas de problèmes, pas de doutes, pas d'angoisse; je ne m'adresse pas aux gens heureux dont rien ne peut altérer la sérénité, ni aux malheureux qui sont – hélas – déjà résignés à passer une vie gâchée à attendre l'âge de la retraite.

J'écris pour ceux que désole le désintérêt des élèves à l'égard de la grammaire et de la langue, pour ceux qui cherchent des solutions pour rendre agréable et fructueuse la vie en classe, pour ceux qui ne savent pas comment faire pour améliorer les savoirs et savoir-faire linguistiques des élèves, bref: pour ceux qui se sentent mal à l'aise et qui veulent réagir, qui aimeraient être efficaces ou au moins utiles, que tourmente le désir de mener à bien la formation des jeunes qui leur sont confiés; j'écris pour ceux qui ne sont pas bien dans leur métier et qui voudraient préparer à la réussite plutôt qu'à l'échec, pour ceux qui cherchent à bien vivre leur vie professionnelle et à s'y épanouir.

Et je leur propose une démarche pédagogique nouvelle, qui permet à chacun de s'inscrire activement dans son processus d'apprentissage: plutôt que de prendre les définitions ou les règles (arborées comme telles dans les manuels) comme un dogme intangible à apprendre et à appliquer docilement, posons clairement que la description grammaticale est un problème que l'on a à résoudre ensemble, résolution au cours de laquelle on acquerra les connaissances stipulées par les programmes officiels et bien d'autres encore, imprévues mais fécondes, et on apprendra à maîtriser les discours oral et écrit. Nous prendrons l'exemple de l'attribut du sujet<sup>1</sup>.

## 1. QUAND LES MANUELS SCOLAIRES SONT DES MACHINES À PRODUIRE DES ERREURS<sup>2</sup>

### 1.1 Participe passé, verbe actif ou passif et attribut

Lacombe (1992, p. 57-58) établit une équivalence entre le participe passé et l'attribut pour attirer l'attention sur l'accord du participe passé ou de l'attribut avec le sujet (cf. le titre «La phrase simple avec verbe d'état et participe passé ou attribut»). Soit. Mais ce faisant, on neutralise la différence d'analyse entre le verbe actif conjugué avec l'auxiliaire *être*:

*Il entre / Il est entré* (qui est le passé composé de *Il entre*) et le verbe passif:

*Il est poursuivi* (qui n'est pas le passé composé de *Il poursuit* mais le passif de *On le poursuit*).

Ce qui complique les choses, c'est que le participe passé d'un verbe passif peut s'analyser comme un attribut; ainsi *La porte est sculptée* décrit un résultat («c'est une porte sculptée») et non une action qu'est en train de subir la porte: la phrase ne se comprend

1. La place me manque ici pour justifier dans le détail l'approche préconisée; on se reportera pour des analyses plus précises à Bouix-Leeman 1993 et à Leeman-Bouix 1994a, où je traite d'autres exemples que l'attribut.

2. Je remercie Suzanne-G. Chartrand de m'avoir fourni les photocopies d'un certain nombre de pages sur l'attribut, extraites de manuels en usage dans le secondaire au Québec.

pas comme «on sculpte la porte», «on est en train de sculpter la porte», mais comme le constat que l'on fait sur la porte une fois qu'on l'a sculptée.

De même, le participe passé d'un verbe actif conjugué avec *être* peut s'analyser comme un attribut; si quelqu'un appelle au téléphone et demande *Est-ce que Richard est là?* je répondrai *Non, il est sorti* – c'est-à-dire «il est absent», «il n'est pas là»; ici encore, le participe passé *sorti* désigne l'état de la personne résultant de ce qu'elle est sortie et non seulement l'action accomplie de «sortir». Ce double sens du participe passé pour les verbes actifs conjugués avec *être* ne se rencontre pas pour tous: *Il est venu* ou *Il est entré* ne sont pas susceptibles d'indiquer que la personne est présente, mais seulement que son action de «venir» ou d'«entrer» a eu lieu – contrairement à *Il est rentré*<sup>3</sup>.

On voit l'effet de la confusion dans Julien et Lacroix (1990, p. 107) lorsqu'il est demandé de repérer l'attribut dans les phrases (entre autres):

c. *Son grand-père est mort le mois dernier*

f. *Je fus choqué d'apprendre comment tu te conduisais*

A-t-on vraiment un attribut en c? Ne s'agit-il pas plutôt du verbe *mourir* conjugué au passé composé? Car la précision *le mois dernier* empêche de considérer que l'on parle de l'état du grand-père (*Il est mort*): indiquer la date nous renvoie nécessairement à l'événement qui s'est accompli.

Et de même la phrase f n'est-elle pas plutôt le passif de *Apprendre comment tu te conduisais me choqua*? Même question à propos de *être considéré comme*, cité comme verbe introduisant un attribut dans Mareuil et Langlois-Choquette (1987, p. 33); une phrase telle que: *Tu es considérée comme tout à fait sérieuse* n'est-elle pas la forme passive (avec effacement du complément d'agent) de *On te considère comme tout à fait sérieuse*?

3. La différence de statut se marque en particulier dans la concordance des temps: on peut dire *L'enfant a pleuré quand Ève est sortie/venue/entrée/retrée* (on a deux actions concomitantes), mais seulement *L'enfant pleure quand Marie est sortie/retrée* (c'est-à-dire «quand elle n'est pas/est là», «chaque fois qu'elle est absente/présente»).

On me dira: «C'est bien compliqué! Il ne s'agit que d'enseigner que le participe passé s'accorde avec le sujet!» Certes, mais alors, pourquoi introduit-on la notion d'«attribut» – qui, désignant une fonction, n'est d'ailleurs pas sur le même plan que celle de «participe passé», qui indique une catégorie? Si l'on réduit le cours de grammaire à l'apprentissage de l'orthographe, autant se borner à parler d'adjectif et de participe passé, et centrer la réflexion sur la différence d'accord de ce dernier, selon qu'il est introduit par *être* ou *avoir* – l'adjectif, lui, s'accordant avec le nom qu'il qualifie, quelle que soit sa fonction: épithète, épithète détachée (souvent appelée «apposition») ou attribut. La même remarque vaut pour Chagnon et Lamarre, (1984, p. 45).

## 1.2 L'attribut, un complément?

Martin et Issenhuth (1986, p. 33) donnent de l'attribut une définition qui évoque irrésistiblement celle du complément (p. 35), puisqu'il s'agit dans les deux cas d'«un mot ou un groupe de mots qui complète»; la différence, c'est que l'attribut complète «le sujet du verbe *être* ou d'un verbe d'état» (ah bon? le verbe *être* n'est donc pas un verbe d'état?) ou «le complément direct d'un verbe d'action» tandis que le complément, lui, complète «un autre mot ou groupe de mots»: dans la mesure où «le sujet du verbe *être* ou d'un verbe d'état» est aussi un mot ou groupe de mots, rien ne distingue en fait la définition de l'attribut et celle du complément<sup>4</sup>. L'exemple qui est donné, pour le deuxième type d'attribut, est:

*J'estime réussie la dernière expérience*

où *réussie* est l'attribut de *la dernière expérience*, complément direct du «verbe d'action» *estimer*: voilà encore quelque chose

4. Cf. encore p. 34: «L'adjectif qualificatif en position d'attribut s'accorde en genre et en nombre avec le ou les mots dont il est l'attribut, c'est-à-dire qu'il complète.» De surcroît, cette «règle» a l'air d'impliquer que l'adjectif qualificatif qui serait autre chose qu'attribut ne s'accorderait pas avec ce qu'il complète – or, on l'a dit plus haut, la définition de l'adjectif est qu'il s'accorde toujours avec le(s) mot(s) qu'il qualifie.

de surprenant! Que diable signifie «action» dans «verbe d'action» si *estimer* est un «verbe d'action»?

À noter que dans ce code l'attribut est illustré par un groupe prépositionnel (*Sa voiture paraît en bonne condition*), un participe passé (*J'estime réussie la dernière expérience*) ou un adjectif qualificatif (*Ma surprise fut grande*), alors que seules ces deux dernières catégories sont représentées dans les ouvrages précédemment cités. Si, on l'a vu, l'étiquette «participe passé» cache en réalité divers comportements, l'apparition du «groupe prépositionnel» entraîne une confusion possible entre l'attribut et le complément indirect. Mareuil et Langlois-Choquette (1987, p. 32) prévoient la chose en définissant l'attribut comme ce qui dit ce qu'est ou comment est le sujet. Ainsi, dans *Sonia sera guide*, *Son visage est radieux*, *Sonia est à Montréal*, *guide* dit ce que sera Sonia, *radieuse*, comment est son visage, mais à *Montréal* ne dit ni ce qu'est Sonia ni comment elle est.

Il est évident qu'il faudrait affiner les paraphrases lorsque le verbe n'est pas *être* (ainsi, *en bonne condition* ne dit pas comment est la voiture dans *Sa voiture paraît en bonne condition*) mais de plus, la glose *comment* n'apparaît pas très appropriée selon le type d'attribut; trouvez-vous naturels les ensembles question + réponse suivants<sup>5</sup>:

Comment est son grand-père? — Mort.

Comment tombe Sylvain? — Malade.

Je demeurerai comment? — Convaincu d'avoir raison.

Elles sont comment? — Certaines de ne pouvoir arriver à temps.

ou oseriez-vous affirmer que *mort* dit comment est le grand-père, *malade* comment tombe Sylvain, *convaincu d'avoir raison* comment je demeure ou *certaines de ne pouvoir arriver à temps*, comment elles sont?

5. D'après les phrases de l'exercice 7 de Julien et Lacroix (1990, p. 107).

N'oublions pas en outre que *comment* peut aussi correspondre à des compléments: *Comment es-tu venue? — Par le train* (mais par *le train* n'est pas l'attribut de *je* dans *Je suis venue par le train*).

### 1.3 «L'attribut du sujet dit comment est le sujet»

Enfin, si l'attribut dit ce qu'est ou comment est le sujet, il est difficile de justifier la différence d'analyse entre:

*Cet enfant semble un ange*

*Cet enfant ressemble à un ange*

Car il est bien question dans les deux cas de dire comment est l'enfant (il a l'apparence d'un ange) or *un ange* est considéré comme attribut dans le premier cas mais complément indirect dans le second...

### 1.4 Verbes d'état, verbes copules, verbes attributifs?

Donc, pour résumer, il y a un choix préalable à faire:

- a) ou bien on veut obtenir des élèves qu'ils accordent correctement le participe passé ou l'adjectif avec le nom auquel ils se rapportent, mais alors on peut se demander quelle est la pertinence de la notion d'attribut;
- b) ou bien on prétend transmettre un certain savoir grammatical, dont la notion d'attribut fait partie, mais alors il faut s'efforcer d'être rigoureux dans la présentation des données, ce qui suppose que l'on explicite les critères et qu'on en vérifie l'application; or:

— l'attribut du sujet est introduit par un verbe d'état (Martin et Issenhuth, 1986); admettons. Mais si le verbe d'état est défini comme celui qui introduit un attribut, la définition est circulaire et ne permet de caractériser ni l'attribut, ni le verbe d'état;

— l'attribut du sujet est introduit par le verbe *être* ou un verbe analogue (Mareuil et Langlois-Choquette, 1987) ou un autre verbe d'état (Lacombe, 1992); soit. Mais que



veut dire «analogue» ou quels sont ces «autres»? Le premier ouvrage donne la liste:

*devenir, sembler, paraître, rester, être considéré comme, avoir l'air.*

Le second ajoute *passer pour* et *etc.* mais ne mentionne pas *être considéré comme*<sup>6</sup>; Lacombe, (1992) cite *être, sembler, vivre* (qui n'est dans aucun des autres ouvrages). Rousselle et coll., (1992, p. 123] ne parlent pas de verbe d'état mais de verbe «copule»; d'après les exemples, sont des verbes copules:

*demeurer, rester, devenir, être, paraître*

(*demeurer* apparaît, mais *sembler* disparaît). Chagnon et Lamarre, (1984) ne parle que de *être* et *sembler*, tandis que Julien et Lacroix (1990) énumèrent au fil des phrases proposées en exercice *être, tomber, se montrer, sembler, demeurer, apparaître, avoir l'air, devenir, rester, paraître.*

On a l'impression que nous sont donnés des exemples fortuits — les premiers qui viennent à l'esprit de tel ou tel auteur — sans que soit menée une recherche systématique: personne ne cite *se révéler* ni *s'appeler*; pourtant, dans *Le professeur se révèle sévère, Son fils s'appelle Marc, sévère* n'est-il pas l'attribut de *le professeur* et *Marc* celui de *son fils*? Mais comment un élève peut-il déterminer qu'il en est bien ainsi?

Ah, mais — direz-vous — on ne va pas donner la liste exhaustive des verbes susceptibles d'introduire un attribut! Pourquoi pas? — répondrai-je: on nous parle de «verbe d'état» ou de «verbe copule» sans en donner la définition, comment les reconnaître lorsque l'on en rencontre s'ils n'ont pas tous été cités comme exemples dans la grammaire? Depuis le temps tout de même que l'attribut est au programme, on aurait pu penser à chercher plus loin que toujours les mêmes verbes! Et après tout, pourquoi ne pas commencer avec les élèves?

6. Qu'on peut d'ailleurs en fait analyser comme le passif de *considérer comme*, on l'a vu plus haut.

Ça! impossible! — allez-vous me rétorquer: les élèves ne savent pas ce qu'est un attribut! — Comment? mais c'est avouer tout bonnement que les leçons et exercices sont parfaitement inopérants (on s'en doutait un peu, vu ce qui précède). Et effectivement: à quoi sert-il d'apprendre que «le participe passé employé avec le verbe *être* ou un autre verbe d'état s'accorde en genre et en nombre avec le sujet» si on ne sait pas reconnaître un verbe d'état? Ou que «l'adjectif qualificatif en position d'attribut s'accorde en genre et en nombre avec le ou les mots dont il est attribut», si on ne sait pas ce qu'est un attribut!

Votre réaction — justifiée — montre que vous le reconnaissez: le meilleur moyen de faire assimiler aux élèves ou de vérifier qu'ils savent ou non ce qu'est un verbe d'état ou un attribut, ce n'est pas de leur faire souligner le verbe *être* puis relier l'attribut au sujet dans *L'hiver est froid*; ni de leur demander de compléter la phrase par un attribut du sujet dans *Tous les hommes et toutes les femmes sont... devant la mort*; ni de les interroger sur ce qui se passe quand on remplace *l'hiver* par *la rivière* dans *L'hiver est gris*. Tout ça, c'est nouveau et peut-être intéressant quand on a sept ou huit ans, mais plus du tout si l'on en a douze ou treize: voyez d'ailleurs quels savoirs et savoir-faire exigent des jeunes adolescents un problème de mathématiques, une expérience en biologie ou en chimie, l'analyse d'une situation historique - et, plus largement, tout ce que leur impose la vie moderne.

Oui, mais — tenterez-vous peut-être de m'opposer, faiblement j'espère — ils ne sont même pas capables de réussir ces tâches simples, ou s'ils arrivent à les accomplir, d'en retenir la substantifique moëlle... À quoi je répondrai que — c'est bien connu — l'élève se conforme à l'idée (qu'il croit) qu'on se fait de lui: ainsi l'enfant dont les parents répètent qu'il est étourdi ou insupportable aura-t-il tendance à faire en sorte qu'ils ne mentent pas et deviendra-t-il décidément de plus en plus étourdi ou de plus en plus insupportable. Vous voyez où je veux en venir? Considérons que les élèves savent des choses, qu'ils sont capables d'observer précisément et de raisonner finement, et parions qu'ils seront à la

hauteur de l'image gratifiante qu'on leur renvoie ainsi d'eux-mêmes.

## 2. LA DÉMARCHE QUE JE PROPOSE

Les manuels ont au moins un mérite: ils existent. Mais il ne faut pas les prendre comme l'expression de la vérité: simplement comme une proposition de description de la langue, une hypothèse qui nous est soumise. Qui pourrait se flatter de détenir le réel du fonctionnement linguistique? Et qui, donc, aurait le droit d'incriminer les élèves s'ils se trompent ou n'arrivent pas à maîtriser ou à appliquer une «règle» — alors qu'on ne leur donne pas les moyens d'une analyse sûre, les définitions avancées étant obscures ou trompeuses (Cf. S. Baruk, 1996)?

Inversons les choses: prenons la leçon (ce qu'il faut «apprendre» et «retenir», pour reprendre les termes de l'un des manuels) non comme l'aboutissement de l'apprentissage mais comme le point de départ, une approche parmi d'autres (on l'a vu, les manuels ne disent pas tous les mêmes choses) que l'on va évaluer. Les élèves ne sont plus dans la situation où ils ont à enregistrer une information implicitement présentée comme incontestable (puisque'il faut l'apprendre, la retenir, l'appliquer): ils doivent, à la suite d'observations et de raisonnements, déclarer la proposition valide ou invalide.

### 2.1 Premier angle d'attaque: la leçon elle-même

Les élèves ont leur livre et lisent la leçon ou les exercices sur l'attribut: qu'en pensent-ils? Sont-ils d'accord?

Surtout lors de votre première expérience, un lourd silence risque d'accueillir ces questions... Lorsqu'un professeur interroge, c'est qu'il attend une certaine réponse: or laquelle peut-il bien attendre à de pareilles questions, sinon que tout est parfait? Depuis quand un élève a-t-il la compétence de juger négativement un manuel ou un professeur — du moins ouvertement, et a-t-il le droit d'oser prétendre qu'une leçon l'ennuie, qu'il a l'impression confuse d'un piège puisque tout lui paraît simple et qu'il pense

avoir compris alors que le premier devoir révélera l'étendue de son ignorance?

C'est donc à l'enseignant de donner l'exemple. Ainsi, Chagnon et Lamarre (1984, p. 45) proposent, à partir de phrases comme *L'hiver est froid*, «1. Si tu remplaçais *l'hiver* par *la rivière*, comment écrirais-tu les attributs? 2. Si tu remplaçais *l'hiver* par *les hivers*, comment écrirais-tu les attributs?». Il me semble que la première question veut faire découvrir que l'attribut varie selon que le sujet est masculin ou féminin: on remplace *l'hiver* par *la rivière*, on constate que *froid* devient *froide*, *froid* ou *froide* sont donc les attributs. Mais la deuxième question n'aboutit pas seulement à changer *froid* en *froids*, car le verbe aussi se modifie, *est* devenant *sont*: faut-il en conclure que l'attribut est formé par l'ensemble *est froid* ou *sont froids*, si l'on appelle «attribut» ce qui se transforme lorsque l'on fait varier le sujet?

Certains élèves s'empresseront de vous dire que non (et faites expliquer pourquoi): tant mieux, c'est qu'ils ont compris quelque chose! D'autres resteront silencieux — soit qu'ils ne sont pas sûrs de leur idée, soit qu'ils ignorent la réponse — mais ils se sentiront moins qu'à l'accoutumée coupables de l'être, puisque l'enseignant lui-même a arboré une hésitation: tant mieux encore, car se sentir moins «nul», c'est déjà faire un pas vers une disposition positive à l'égard de l'apprentissage.

Personne ne voit rien d'autre? Les élèves vont relire le passage, cette fois différemment: avec plus d'attention, car ils se doutent que vous vous posez un autre problème. Peut-être émergeront des suggestions: on ne sait pas ce que veut dire «détermine» dans la question 3: «Qu'est-ce qui détermine l'accord de l'attribut?» Ou l'on se demande si vraiment on peut dire que «l'hiver est pris», comme s'il s'agissait d'une rivière. Toutes les remarques, à ce stade, sont respectables *a priori* (on deviendra plus exigeant plus tard) parce qu'il s'agit de permettre à une parole de naître, et une parole autre, qui n'est pas de docile application mais qui va légitimer les problèmes autrement implicites ou masqués; une

parole originale parce que non prédéterminée<sup>7</sup>, qui laisse libre l'expression du point de vue de l'élève - première condition de l'intérêt qu'il peut prendre à un enseignement quel qu'il soit.

## 2.2 Deuxième angle d'attaque: un texte extérieur au manuel

Une fois que, à travers la lecture «questionnée» précédente, les affirmations du manuel ont été analysées et donc un peu mieux comprises — l'objectif étant justement de mettre au jour ce qui n'est pas clair —, on peut les confronter à un texte, par exemple un article de journal, une page de roman, une leçon extraite du manuel d'histoire, etc. Le professeur apporte et distribue en classe le texte de son choix; mais par la suite il peut demander à chaque élève de faire de même: il s'agit de vérifier les informations fournies par le livre de grammaire, en voyant si elles permettent de repérer effectivement les attributs — mais seulement eux.

Ainsi, dans l'article du journal français *Le Monde* des 9-10 octobre 1994, intitulé «L'enquête sur la mort des adeptes de l'Ordre du Temple solaire», serait-on à partir des manuels cités précédemment amené à parler d'attribut dans les cas suivants:

- (a) «... les corps ont été retrouvés...»
- (b) «... qui ont été vus à Salvan...»
- (c) «... les deux hommes... sont en fuite...»
- (d) «... il semble que le corps de l'épouse (...)»
- (e) «Cette information n'a pas été confirmée par la police»
- (f) «Le parcours... est désormais retracé...»
- (g) «... celui de J. Di Mambro... est beaucoup moins connu»
- (h) «Luc Jouret n'était qu'un pion...»
- (i) «Il avait l'air d'un petit papy rondouillard»
- (j) «... c'est J. Di Mambro qui effectuait...»
- (k) «... J. Di Mambro passait surtout pour un homme...»

7. Les manuels ne prévoient ni ne programment ce genre d'intervention, pour lequel il n'existe pas de «corrigé»!

- (l) «Son passé est mal connu»
- (m) «Il avait alors été soupçonné d'escroquerie...»
- (n) «Son autorité était-elle contestée?»
- (o) «Était-il confronté à des difficultés?»
- (p) «Les questions restent en suspens...»

On voit immédiatement les problèmes posés par les phrases (a), (b), (e), (f), (g), (l), (m), (n): il y a bien le verbe *être*, mais le participe qui le suit n'est pas attribut, la suite *être* + participe correspondant à un verbe passif:

- (a) = on a retrouvé les corps
- (b) = qu'on a vus à Salvan
- (e) = la police n'a pas confirmé cette information
- etc.

De même, (d) comporte bien le verbe *sembler*, mais pour autant que *le corps de l'épouse (...)* n'est pas analysable comme l'attribut du sujet impersonnel *il*, et dans (j), on dira que *c'est qui* met en emphase le sujet plutôt que d'analyser *J. Di Mambro* comme l'attribut de *c'*.

Notons aussi que seuls les élèves travaillant à partir de Martin et Issenhuth (1986) pourront repérer l'attribut de la phrase (k), puisque les autres manuels ne signalent pas le verbe d'état *passer pour*, et *en fuite* et *en suspens* dans (c) et (p), puisque ce code est le seul à mentionner le groupe prépositionnel comme attribut possible. Remarquons qu'il est peu naturel d'admettre que *en fuite* dise «comment sont les deux hommes» ou que *en suspens* dise «comment restent les questions» — en écho au critère de distinction avancé par Mareuil et Langlois-Choquette (1987).

Mais aucun des livres pris en exemples ne permet de repérer un attribut dans:

- (q) «... les enquêteurs s'avouaient encore incapables...»
- (r) «... les autopsies pourraient se révéler plus longues que prévu»
- (s) «... l'un et l'autre font d'ores et déjà l'objet de mandats d'arrêt internationaux...»

d'une part parce que *s'avouer, se révéler, faire* ne sont pas inventoriés dans les verbes d'état; d'autre part parce qu'on ne nous a pas dit non plus qu'une manière possible de repérer un verbe d'état serait éventuellement de tester sa substitution avec *être*; il est sinon *a priori* difficile d'interpréter *s'avouer* comme un «verbe d'état», si l'on entend par là «verbe n'exprimant pas une action de la part du sujet».

Je résume en quelques lignes, parce que je m'adresse à des professeurs, une démarche qui en réalité prendra bien une heure (veillons à ne pas prendre un texte trop long): c'est aux élèves de faire tout ce travail de repérage, qui suppose pour eux la mobilisation constante des définitions ou critères (analysés dans la première étape).

On les laisse d'abord réfléchir individuellement (ultérieurement, cela peut être préparé à la maison), puis ils confrontent leurs résultats entre pairs, et enfin les petits groupes ainsi formés prennent part à une discussion qui mobilise toute la classe<sup>8</sup>. Le professeur est là comme «président de séance»: il distribue la parole, rectifie les erreurs, fournit les explications, ne lésine pas sur les compliments, note au tableau les étapes essentielles en commentant les découvertes à l'aide du vocabulaire (abstrait) approprié qui permet une présentation synthétique des observations:

— tels exemples révèlent des manques ou des omissions, des contradictions, etc.;

— telle définition n'est pas spécifique, car elle ne permet pas de reconnaître à coup sûr un attribut (ou: parce qu'elle permet d'analyser comme attribut un constituant qui n'en est pas un);

— tel critère n'est pas général, car il ne permet pas de repérer tous les attributs (ou: parce que son application ne garantit pas la reconnaissance systématique de tous les attributs);

---

8. Si chacun a apporté son propre texte, on passe directement à la table ronde où les élèves proposent leurs observations au reste de la classe.

— on constate une absence de caractérisation des verbes d'état; etc.

Les élèves — qui prennent bonne note sur leur cahier de ces commentaires ainsi formulés des différents cas de figure — acquièrent de la sorte, petit à petit, les outils lexicaux et syntaxiques leur permettant de nommer leurs observations et de construire l'argumentation qui sera l'objet de leur travail écrit.

### **Le bilan**

Les élèves doivent arriver à savoir repérer un attribut (postulé) correspondant aux informations avancées par l'ouvrage de référence: par exemple, il y a un verbe *être* (ou un verbe d'état mentionné par le manuel<sup>9</sup>) et il y a un adjectif ou un participe passé ou un nom, que l'on va donc considérer comme un attribut.

Mais, selon ce qui aura été vu précédemment, ils ne sauront pas nécessairement déterminer les exemples inappropriés d'une part (ainsi, tel verbe *être* suivi d'un participe passé est en réalité un passif), ni découvrir les attributs non prévisibles d'après les données du manuel d'autre part (comme l'attribut introduit par *s'avouer*). C'est évidemment là au professeur de fournir les réponses.

La première performance les satisfera; en revanche, la prise de conscience d'un savoir qui existe mais qu'ils n'ont pas, tout simplement parce que leurs sources le leur ont caché, génère une frustration: comment fait-on pour savoir — si le manuel n'en dit rien — que sont des attributs *incapables* dans *Ils s'avouent incapables* ou *en suspens* dans *Cela reste en suspens*, mais non *qu'elle soit vivante* dans *Il semble qu'elle soit vivante*?

Ayons l'esprit positif: la frustration engendre le désir d'en savoir plus — même si c'est sous la forme d'une protestation —, ce qui est en soi un progrès! Mais cela, c'est une satisfaction intérieure pour le pédagogue! Ce que l'on peut dire aux élèves

---

9. Qui peut être conjugué, ou à l'infinitif, ou au participe: *Max est majeur, Max croit être majeur, Max étant majeur...*



qui seraient tentés par le découragement, c'est que, s'ils ne savent pas tout<sup>10</sup>, non seulement ils en savent plus qu'auparavant, mais encore leurs connaissances dépassent déjà ce que propose leur manuel, censé respecter le programme correspondant à leur niveau:

- ils ont appris à se méfier de la séquence *être* + participe passé et à distinguer entre un participe passé attribut et un verbe passif<sup>11</sup>;
- ils savent aussi que *sembler* n'introduit pas nécessairement un attribut: lorsqu'il est à la forme impersonnelle. Tant que nous y sommes, ajoutons-y le cas où il est l'auxiliaire de modalité d'un verbe à l'infinitif: dans *Paule semble dormir*, *dormir* n'est pas l'attribut de *Paule* mais le verbe *dormir* précédé de l'auxiliaire (ou semi-auxiliaire) *sembler*, comme c'est aussi le cas dans *Paule va dormir*, *Paule doit dormir*;
- ils connaissent de nouveaux verbes susceptibles d'introduire un attribut (*s'avouer*, *se révéler*, *faire* dans *faire l'objet*) et le moyen qui a permis de les découvrir (leur équivalence avec *être*); on peut en profiter pour trouver des synonymes (Goosse, 1994, en donne un certain nombre):  
Ils *s'avouent* / *se disent* / *s'affirment coupables*<sup>12</sup>;
- ils ont aussi rencontré *en suspens* et *en fuite*; là encore on peut chercher des attributs du même type:  
*Ma voiture est en panne* / *en bon ou mauvais état*  
*La maison était en feu/ en flammes* / *en ruines*  
*Ma mère est en (pleine) forme* / *en colère/ en beauté*

10. Mais personne ne sait tout, sinon les scientifiques eux-mêmes n'auraient plus de recherches à poursuivre!

11. On peut compléter la réflexion en allant voir du côté de la leçon sur le passif: y prévient-on de la confusion possible avec le participe passé attribut?

12. Rigoureusement, on devrait analyser l'adjectif comme attribut du complément d'objet *se*:  
*Ils se disent coupables* correspond à «ils disent eux coupables» parallèle à  
*On dit cette femme honnête*, etc.

On découvre ainsi que le travail antérieur est productif, permettant l'extrapolation, c'est-à-dire la résolution de cas que l'on n'avait pas concrètement observés auparavant.

### 2.3 Troisième angle d'attaque: l'examen de quelques propriétés

Certaines grammaires proposent des critères de caractérisation de l'attribut qui permettent d'avancer sur certains plans (on les abordera avec les élèves selon la même démarche critique). Ainsi l'ouvrage suisse de Genevay (1994, p. 56), d'une part présente la structure attributive à partir de *être* dans les trois exemples: *Ce livre est ancien*, *Ce livre est une merveille*, *Ce livre est en bon état*, qui introduisent d'emblée les trois catégories: adjectif (*ancien*), nom ou groupe du nom (*une merveille*), groupe prépositionnel (*en bon état*<sup>13</sup>); et d'autre part stipule que l'attribut peut être remplacé par le pronom *le*:

*Ce cours sera-t-il intéressant? — Oui, il le sera* (p. 68).

Cette propriété permet d'opposer le groupe prépositionnel attribut aux compléments indirects qui, ou bien sont pronominalisables par un autre pronom (*Ce livre est en France: il y est* et non *il l'est*), ou bien ne sont pas pronominalisables (*Cette région abonde en fruits*):

*Max semble au courant (Il le semble et non Il y semble)*

*Max paraît de haute taille (Il le paraît et non Il en paraît)*

Ce critère toutefois n'est pas général, car lorsque l'attribut est un groupe du nom introduit par un indéfini, la pronominalisation est la même que pour le complément direct; on a aussi bien:

*Luc peint un prêtre / Luc en peint un*

*Luc est un prêtre / Luc en est un*

13. Notons que d'autres constituants peuvent être attribués: pronom (*Mon manteau est celui-ci*), infinitif (*Comparer n'est pas prouver*), etc. Cf. Goosse (1994), pp. 321 et suivantes.

Lorsque le groupe du nom est défini, le pronom varie selon le genre et le nombre du complément, tandis que lorsqu'il s'agit d'un attribut, l'usage évolue vers une neutralisation en faveur de *le*:

*Voyez-vous Marie? — Je la vois.*

*Aimez-vous les enfants? — Je les aime.*

mais:

*Êtes-vous Marie? — Je le suis*

*Deviendras-tu notre égérie? — Je le deviendrai*

*Nous sommes les garants de l'ordre et nous le demeurerons*

*Vous êtes mes parents et vous le resterez jusqu'à la mort*

Prenons acte également de la remarque des auteurs de *La grammaire d'aujourd'hui* (1986, p. 84) selon laquelle l'attribut ne peut pas être repris par *lui*; ainsi, on a bien: *Elle voit le médecin / Elle le voit / Lui, elle le voit*, mais non parallèlement: *Elle est le médecin / Elle l'est / \* Lui, elle l'est*.

Cependant la pronominalisation de l'attribut n'est pas possible avec tous les verbes; ainsi, Lacombe (1992, p. 58) considère *heureux* comme un attribut dans *Mes parents vécutrent heureux malgré les difficultés*, mais on n'a pas:

*\* Mes parents le vécutrent malgré les difficultés*<sup>14</sup>

(où *le* remplace *heureux*)

De même, sont exclus (exemples de Julien et Lacroix, 1990, p. 107):

*Sylvain tombe malade / \* Sylvain le tombe*

*Montrez-vous gentil / \* Montrez-le-vous*

*Le lac nous apparut splendide / \* Le lac nous l'apparut*

Des verbes comme *passer pour* ne permettent pas non plus la pronominalisation:

*Luc passe pour compétent / \* Il le passe*

et *avoir l'air* suppose le pronom *en*:

*Luc a l'air compétent / Il en a l'air et non \* Il l'a l'air*

14. L'astérisque (\*) signale que la phrase n'est pas grammaticalement acceptable.

On ne peut donc pas considérer la possibilité du pronom *le* comme une propriété spécifique de l'attribut, sinon on ne sait pas comment analyser les adjectifs précédents. Or que pourraient-ils être, sinon des attributs?

Donc pour résumer:

- la catégorie «groupe du nom» est commune à l'attribut et au complément d'objet direct; ce qui les distingue lorsque le (groupe du) nom est défini, c'est la différence dans la pronominalisation<sup>15</sup>;
- la catégorie «groupe prépositionnel» est commune à l'attribut et aux compléments indirects: le pronom permet là encore de les opposer mais il existe des restrictions liées au verbe; *au courant* ou *en fuite* sont bien pronominalisables par *le* avec *être*, *sembler* ou *paraître* mais non avec *avoir l'air* ou *s'avouer*:

*Il est au courant / Il l'est* mais *Il s'avoue au courant / \* Il se l'avoue*<sup>16</sup>

Mais alors... on n'a toujours pas de moyen sûr de repérer l'attribut du sujet?! Allons, ne cédon pas au découragement, car, à nouveau, nous avons progressé:

---

15. Arrivé, Gadet et Galmiche (1986) avancent d'autres différences, mais qui ne sont pas systématiques: (a) le complément d'objet ne peut jamais être un adjectif, tandis qu'un (groupe du) nom attribut serait commutable avec un adjectif (*Je connais votre professeur / \* Je connais grand* mais *Je suis votre professeur / Je suis grand*) – en réalité certains verbes attributifs n'admettent pas d'adjectif attribut (*Il s'appelle Marc / \* Il s'appelle grand*); (b) le complément d'objet serait supprimable mais non l'attribut (*Je mange une banane / Je mange* mais *Je suis grand / \* Je suis*) – en fait le complément d'objet n'est pas toujours omissible (*Je rencontre Suzanne / \* Je rencontre*); (c) la phrase à complément d'objet pourrait être mise au passif, mais non la construction attributive (*Ève a déchiré la lettre / La lettre a été déchirée par Ève* opposé à *Ève a été une grande cantatrice / \* Une grande cantatrice a été été par Ève*) – toutefois les verbes à complément d'objet direct n'admettent pas tous le passif: *Ève a eu des déboires / \* Des déboires ont été eus par Ève; L'accident a fait trois morts / \* Trois morts ont été faits par l'accident*); (d) le sujet et l'attribut seraient permutables (*M. Dupont est le professeur / Le professeur est M. Dupont*), mais non le sujet et le complément d'objet (*Ève a déchiré la lettre / \* La lettre a déchiré Ève*): cela n'est pas non plus systématique (*Ève a été une grande cantatrice ??? Une grande cantatrice a été Ève; Je suis grand / \* Grand suis je; Le professeur s'appelle Marc / \* Marc s'appelle le professeur*).

16. *Il se l'avoue* existe, mais pas comme pronominalisation correspondant à *Il s'avoue au courant* ou *Il s'avoue en fuite*.

- d'une part en découvrant un critère qui, s'il n'est pas général, permet tout de même de lever certaines hésitations;
- d'autre part en nous apercevant du même coup que les pronoms *le* et *en*, dans des phrases telles que:

*Laure est malade, et je le suis aussi*

*Laure n'en a pas l'air, mais elle est malade*

sont à analyser comme des attributs (respectivement des sujets *je* et *Laure*) — chose que ne prévoyaient pas les ouvrages pris en exemples au départ de la réflexion.

La question qui subsiste est de savoir si l'on a le droit de considérer comme attribut du sujet tout adjectif ou participe passé se trouvant après un verbe<sup>17</sup>. Par exemple: *Les enfants assistaient attentifs à l'expérience* (Bonnard, 1960, p. 246). Certaines grammaires en effet ajoutent à la traditionnelle (et incomplète) liste des «verbes d'état» des verbes «d'action» intransitifs tels que *partir*, *rentrer*, etc.<sup>18</sup>:

*Max partit furieux. / Luc est rentré ivre. / Elle courait légère.*

*Les piaillements s'élevèrent plus aigus, plus précipités, plus étranglés* (L. Pergaud)<sup>19</sup>.

Si l'on reconnaît à de tels adjectifs ou participes passés le statut d'attribut, on est conduit à contester la définition qui veut qu'un attribut soit introduit par un verbe d'état, car dans ces exemples, *partir*, *rentrer*, *courir*, etc., ne changent pas de statut: ils restent des verbes «d'action» et l'événement est le même, que l'attribut soit ou non présent; il n'est pas possible non plus de maintenir que l'attribut ne peut pas être supprimé, comme le soutiennent Lacombe (1992) ou Arrivé *et al.* (1986).

---

17. Je ne reviens pas sur les cas où le participe passé n'est pas un attribut (verbe actif conjugué avec être ou verbe passif).

18. Ainsi la *Grammaire Larousse* de Chevalier et coll. (1964, p. 304) ou la récente *Grammaire méthodique* de Riegel et coll. (1994, p. 236).

19. Les deux derniers exemples sont de Bonnard (1971, p. 304).

On peut alors avancer l'hypothèse que, lorsque l'adjectif ou le participe passé équivalent à un adverbe ou à la périphrase *de manière...*, ils indiquent comment se déroule le procès et donc sont analysables comme des compléments (de manière):

*Les enfants assistaient attentifs* (= attentivement) à l'expérience.

*Elle courait légère* (= légèrement).

*Les piaillements s'élevèrent plus aigus* (= de manière plus aiguë).

*Mes parents vécurent heureux* (= de manière heureuse) malgré les difficultés.

Lorsque cette paraphrase n'est pas possible (ainsi, *Il partit furieusement* ou *Il partit de manière furieuse* ne correspondent pas à *Il partit furieux*), on considérera que l'adjectif ou le participe passé sont des épithètes détachées (ils sont détachés du sujet pour être placés après le verbe<sup>20</sup>):

*Max furieux partit* → *Max partit furieux*.

*Le coureur épuisé abandonna* → *Il abandonna épuisé*.

Notons que le complément peut aussi avoir une valeur temporelle ou causale; on peut alors le paraphraser par une subordonnée (circonstancielle) introduite par une conjonction de temps (*quand, alors que...*) ou de cause (*parce que*); par exemple:

*Un enfant s'éduque jeune* (= alors qu'il est jeune).

*Ce musicien mourut phtisique* (= alors qu'il était phtisique ou parce qu'il était phtisique).

20. Lorsque l'attribut est un nom (ou groupe du nom), on parlera d'«apposition» (le nom en apposition a la même référence, c'est-à-dire désigne la même entité, que le nom auquel il est apposé); c'est le cas de *cygne* et *corbeau* dans cet exemple de Hugo cité par Goosse (1994, p. 328): «Il plane cygne après s'être envolé corbeau» (*Les Châtiments*).

Pour résumer:

Adjectif (ou participe passé)	Pronom <u>le</u>	Adverbe en <u>-ment</u> ou <u>de manière...</u>	<u>Quand, alors que...</u> <u>parce que</u>
Attribut	+ ou -	-	-
Compl. circ.	-	+	+
Épith. détachée	-	-	-

On peut prévoir une difficulté lorsque les trois propriétés seront négatives puisque le cas peut concerner un attribut ou une épithète détachée.

## 2.4 Quatrième angle d'attaque: la constitution d'un corpus

On a donc accumulé un certain nombre d'observations et de critères; certes, il subsiste des problèmes, et l'on ne sait pas si les hypothèses auxquelles on aboutit sont réellement pertinentes (spécifiques et générales à la fois) parce que l'on a raisonné seulement sur le petit nombre d'exemples fournis par les grammaires: une manière de les vérifier est de les tester sur un vaste ensemble de verbes. La démarche est la suivante:

- les élèves ont chacun disons dix pages d'un dictionnaire moyen, personne n'ayant le même ensemble de pages;
- l'élève va repérer les verbes de ses pages et se demander pour chacun si on peut le construire avec un attribut (supposé); parfois le dictionnaire donnera lui-même un exemple, comme *dru* à *pousser* dans *Le blé pousse dru*, ou *garant* et *candidat* à *se porter* dans *Je me porte garant de ce qu'il dit* ou *Je me porte candidat*;
- sur les phrases ainsi rassemblées (qui constituent son «corpus»), il se demandera si l'on a affaire à un attribut du sujet – ce qui suppose qu'il applique et évalue les critères rassemblés

jusque-là<sup>21</sup>; ainsi, dans *Le blé pousse dru*, *dru* est un adjectif et *pousser* pourrait être remplacé par *être* (*Le blé est dru*), mais *dru* est supprimable (*Le blé pousse*) et paraphrasable par *de manière* (*Le blé pousse de manière drue*): on conclut donc qu'il s'agit d'un complément de manière plutôt que d'un attribut.

Inversement, dans *Je me porte garant / candidat*, où *se porter* équivaut également à *être*, *garant* et *candidat* sont des noms qu'on ne peut supprimer: on a donc affaire ici à des attributs, et l'on a identifié un nouveau verbe d'état, puisque *se porter* n'est signalé par aucune grammaire.

Dans *Le jour point blanchâtre à l'horizon*, *blanchâtre*, adjectif supprimable mais non paraphrasable par un circonstanciel, sera analysé comme épithète détachée (on aurait pu dire *Le jour blanchâtre point à l'horizon*), de même que *nu(e)* dans *Le mannequin pose nu(e) sur le divan* mais non pour *jeune* dans *C'est une histoire que j'aimais raconter jeune*, où l'adjectif équivaut à une subordonnée de temps: *quand j'étais jeune*.

On peut se heurter à des problèmes d'analyse: le plus important est d'expliquer pourquoi il y a problème, c'est-à-dire de justifier la difficulté à étiqueter — et les élèves ont maintenant les moyens d'argumenter. Prenons un exemple tel que: *L'enfant se releva blessé*.

Le participe passé est supprimable et *se relever* est un verbe d'action, donc *blessé* n'est pas un attribut; mais il n'est paraphrasable ni par un complément de manière (\**de manière blessée*), ni par une subordonnée temporelle (la phrase ne signifie pas vraiment «l'enfant se releva alors qu'il était blessé»). Il s'agirait donc d'une épithète détachée, mais on est un peu gêné par le fait que la phrase ne signifie pas non plus exactement «l'enfant blessé se releva». En fait, le déplacement après le verbe implique un certain

21. Comme précédemment, les résultats de la réflexion individuelle peuvent d'abord être discutés par petits groupes, chaque équipe exposant ensuite l'ensemble de ses observations au reste de la classe.



décalage entre l'observation que l'enfant se relève et la constatation qu'il est blessé, alors que dans *L'enfant blessé se releva*, c'est d'emblée un enfant blessé que l'on voit se relever. On peut provisoirement considérer que cet effet de sens est général dans ce cas d'épithète détachée, et que l'on observe le même décalage entre

*Pierre partit furieux / Pierre furieux partit*

*L'homme rentra ivre / L'homme ivre rentra*

Auquel cas, *blessé* est bien épithète détachée dans *L'enfant se releva blessé*.

### 3. LE TRAVAIL ÉCRIT

Les élèves ont décortiqué les informations proposées par les manuels: ils en connaissent les termes, les applications et les limites, à force d'en parler à propos d'exemples diversifiés, de confronter leurs hypothèses aux points de vue de leurs condisciples et de l'enseignant; ils ont commencé par libérer leur parole en exprimant leurs doutes ou leurs analyses à l'aide de mots ordinaires, puis sous la houlette du professeur à la conformer au modèle du discours scientifique en formulant leur pensée en des termes plus «techniques»: au bout de cet itinéraire, ils doivent naturellement employer à l'oral des termes tels que *définition*, *critère*, *reconnaissance*, *constituant*, etc., ou des structures propres à l'exposé abstrait comme le passif sans agent ou la nominalisation (*l'attribut est caractérisé* ou *la caractérisation de l'attribut* plutôt que *on caractérise l'attribut*).

Il s'agit maintenant de passer à l'écriture d'un texte, tâche spécifique qui nécessite une intense concentration: du fait que l'on dispose de l'ensemble des informations, on n'a pas à se poser la question de la recherche des «idées» et l'on peut donc entièrement se consacrer à l'élaboration de leur rédaction.

Mais il ne faut pas oublier que c'est un apprentissage: jusqu'ici les élèves, dans le domaine de la grammaire, ont été habitués à faire des exercices ne mobilisant que de très faibles moyens d'expression – souligner le verbe d'état, relier par une flèche

l'attribut et le sujet, changer les accords si l'on remplace un sujet par un autre, ou compléter la phrase par un attribut approprié fortement conditionné par le contexte... La simplicité de ces tâches toutes «mâchées» est sans commune mesure avec la complexité des opérations à mettre en œuvre lorsqu'on doit élaborer une explication ou une argumentation, et n'y prépare aucunement.

- La première chose est de délimiter le domaine de réflexion: chacune des étapes précédentes peut fournir un sujet. Le professeur pourra par exemple proposer:
  - (a) présentation et évaluation critique de la leçon sur l'attribut du manuel X;
  - (b) vérification sur un texte de la définition de l'attribut par le manuel;
  - (c) les propriétés de l'attribut selon le manuel X;
  - (d) l'attribut du sujet à travers un corpus de phrases constitué à partir du dictionnaire Y.

- Quel que soit le thème retenu, il faut analyser (avec les élèves) ce que suppose son traitement; autrement dit, on s'assure que l'on a bien compris les termes de la consigne et l'on définit le plan de la démonstration. Ainsi, que faut-il faire pour (a)?

— «Présentation»: on doit dire ce que propose le manuel X sur l'attribut — Oui, et que propose-t-il? — (Par exemple) il parle du participe passé, de l'adjectif et du verbe d'état. — D'accord: et comment pourrait-on écrire cela?

On inscrit les suggestions au tableau, on demande quels exemples illustrent chaque cas de figure. Les élèves prennent des notes, ils ont ainsi une «trame» pour leur première partie.

— Et «évaluation critique», qu'est-ce que cela signifie? — (Par exemple) on doit dire si on est d'accord, si on trouve que la définition est juste. — Très bien: alors, qu'est-ce que vous en pensez? — (Par exemple) il y a des choses justes et des choses fausses. — Bon: comment pourrait-on

écrire cela? Même démarche que précédemment, pour faire émerger différentes formulations appropriées à ce que l'on cherche à exprimer. Ce sera la transition entre la première et la deuxième partie.

- Vous avez dit qu'il y a des choses justes: lesquelles? À nouveau, on écrit au tableau les définitions ou critères jugés appropriés, avec leurs exemples.
- Mais qu'avez-vous à contester, maintenant? Et sont énumérés les cas d'inadéquation, avec les phrases qui les illustrent.
- Finalement, quelle est votre conclusion sur le manuel X? Les élèves diront ce que l'on peut retenir comme pertinent ou non, et peut-être proposeront-ils des solutions, issues de leurs analyses précédentes, pour remédier aux problèmes soulevés.

Ainsi ont-ils un plan dont les principales articulations sont explicites:

1. On commence par présenter les définitions et critères du manuel X, avec leurs exemples.
2. Transition: ces affirmations ne sont pas toutes acceptables.
3. On peut considérer telles informations comme recevables.
4. On ne peut pas se satisfaire de telles autres.
5. Conclusions.

Le professeur pourra, par référence à ce plan, justifier un certain nombre de ses remarques en marge de la copie lors de sa correction («il manque la transition» ou «il n'y a pas de conclusion»): l'élève saura interpréter sa note, et en tirer les conséquences pour un devoir ultérieur du même type.

- Mais le plan qui vaut pour le sujet (a) ne vaut pas pour (b), car ce dernier parle d'abord de «vérification» et ensuite de «définition par le manuel X», or pour la vérifier, il faut d'abord présenter la définition:

Consigne (b) :	1. Vérification.	2. Définition.
Réponse :	1. Définition.	2. Vérification.

Le commentaire de l'énoncé (b) apprendra aux élèves à être attentifs à l'ordre des opérations à traiter dans leur devoir.

Le sujet (c) se prête à deux plans possibles: ou bien on présente d'abord toutes les propriétés avec leurs exemples, pour ensuite — ce qui n'est pas explicitement demandé<sup>22</sup> — en faire une évaluation; ou bien on énonce les critiques éventuelles après chacune des propriétés concernées:

C1	C2
I. Propriété 1	I. Propriété 1
Propriété 2	Évaluation 1
Propriété 3	II. Propriété 2
II. Évaluation 1	Évaluation 2
Évaluation 2	III. Propriété 3
Évaluation 3	Évaluation 3

Le sujet (d) suppose aussi la mise au jour d'implicites si l'on veut correctement traiter la question: il faut d'abord se donner une définition de l'attribut et ensuite montrer d'une part comment elle se concrétise dans certains exemples, et d'autre part pourquoi, malgré les apparences, d'autres cas ne sont pas analysables ainsi, ce qui implique l'introduction des compléments circonstanciels ou des épithètes détachées — qui n'est pas non plus explicitement demandée.

- Une fois que les élèves auront compris qu'un sujet s'analyse, qu'il comporte des pièges éventuels qu'il faut déceler, que ce premier travail permet de construire un plan, et qu'ils auront fait un premier devoir pour expérimenter eux-mêmes la démarche, on peut passer au détail de la rédaction, en commençant par étudier la manière de relier les informations: ainsi entre (1.) et (2.) dans le plan (a) ci-dessus, a-t-on une restriction

22. Ce qui apprendra aux élèves que l'énoncé d'une question peut être trompeur: ils ne savent pas d'emblée que si on leur demande, par exemple, «le mot x est-il un attribut dans cette phrase?», il ne faut pas simplement répondre par oui ou non, mais aussi justifier cette réponse.

(*mais, pourtant, toutefois, cependant...*) ou à l'intérieur de (2.) ou (3.) différents cas qui vont s'ajouter les uns aux autres (*en outre, de plus, de surcroît, ou d'une part..., d'autre part..., enfin*), etc. Le deuxième devoir devra donc non seulement être correctement structuré, mais aussi expliciter les relations entre les différentes parties de la structure.

En une troisième étape, l'attention se portera sur l'orthographe: on demandera que soit correctement écrit tout ce qui a fait l'objet d'inscriptions au tableau; on peut d'abord ignorer ou n'avoir pas vraiment remarqué que *attribut* prend deux *t*, mais à partir du moment où un tel mot aura fait l'objet d'un travail dont les résultats ont été écrits au tableau, alors l'élève n'aura plus le droit de le graphier fautivement et, le sachant, comprendra qu'une éventuelle erreur soit comptée comme telle; il apprendra à être plus attentif, au moment de les employer lui-même, à la forme concrète des termes qu'il aura lus auparavant. Et évidemment, il ne sera plus question non plus de mal accorder les attributs!

On voit que cet apprentissage est progressif: on ne demande pas d'emblée aux élèves de produire un texte impeccable, mais on procède par étapes (on a toute l'année pour mener à bien ces assimilations successives), et l'on passe à la suivante lorsque la première est maîtrisée. Bien entendu, on ne note que ce qui doit être respecté, compte tenu de ce qui a été spécifié au préalable: il s'agit d'abord d'obtenir un plan cohérent et à ce stade, on ne sanctionnera pas le mauvais emploi d'un connecteur ou une faute d'orthographe (on ne les signalera pas moins), mais on exigera, conformément à ce qui aura été vu en classe, d'une part que les paragraphes suivent un ordre logique, d'autre part que chaque argument soit illustré d'un ou de plusieurs exemples. Si cela est, le devoir a la moyenne: pour la dépasser sensiblement, il faudra au fur et à mesure qu'elles sont abordées se plier à d'autres nécessités. Un élève qui n'a pas la moyenne doit avoir la possibilité de reprendre son texte en fonction des remarques qui lui auront été faites; même pour les plus grands écrivains, la moindre page

fait l'objet de multiples retours: que dire alors du jeune adolescent qui est en train d'apprendre à écrire? Chacun a son rythme et certains auront besoin de plusieurs expérimentations pour bien assimiler les règles du discours écrit.

## CONCLUSION

Il me paraît donc possible de faire de la grammaire en classe de manière à ce que, d'abord, les élèves s'y intéressent et ensuite, en fassent leur profit dans l'acquisition d'une maîtrise de l'expression orale et écrite.

L'intérêt de ces propositions est leur applicabilité immédiate: elles n'instituent pas comme préalable une formation du professeur lui-même, qui serait mis dans l'obligation, pour renouveler son enseignement, de prendre connaissance d'un ensemble de savoirs nouveaux, de les assimiler et de découvrir par quelles démarches didactiques on doit les convertir pour les transmettre efficacement aux élèves: tout cela prend du temps et de l'énergie (comme pour les élèves!) — et les enseignants ont déjà leur travail (préparation des cours, heures d'enseignement, correction des copies) et une vie personnelle; ils ne peuvent du jour au lendemain s'investir totalement dans la compréhension de théories complexes ou la transformation pour la classe d'hypothèses nouvelles décrivant tous les faits grammaticaux au programme, d'autant qu'elles sont diverses et non nécessairement compatibles entre elles, et que les articles ou ouvrages spécialisés ne sont pas souvent d'une lisibilité aveuglante.

Soyons réalistes et prenons acte du fait que la grammaire «traditionnelle», malgré toutes ses imperfections, «continue d'être enseignée dans les écoles, à cause du manque de formation des praticiens» (Chartrand et Paret, 1989, p. 33). De plus, on sait bien qu'il ne suffit pas qu'un contenu soit «scientifique» pour que les élèves s'intéressent activement à un cours: n'avez-vous jamais bâillé, regardé votre montre, ressenti péniblement la dureté de votre siège, irrépressiblement eu envie d'un café ou pensé qu'il fallait acheter du lait pour la béchamel prévue au repas du

soir, en assistant à une conférence présentant toutes les garanties de sérieux? Or la motivation est la première chose à déclencher chez les élèves, leur intérêt effectif étant la condition préalable à l'assimilation et à la maîtrise de ce qu'on leur enseigne. Le contenu n'est pas tout et n'entraîne pas mécaniquement, par lui-même, une pédagogie stimulante: un enseignant ne peut pas faire l'économie d'une réflexion sur la manière de transmettre les savoirs du mieux possible.

Mais, m'objectera-t-on peut-être, n'est-il pas finalement néfaste d'arriver à amener les élèves à connaître des définitions ou des critères contestables?

Attention! Pas de mauvaise foi s'il vous plaît! N'oubliez pas qu'il s'agit d'une approche critique: l'objectif — vous l'avez bien vu — n'est pas du tout de faire apprendre des «règles» en en masquant les insuffisances ou les erreurs, mais au contraire d'en découvrir les inadéquations éventuelles (ce faisant, on apprend à lire attentivement) et de construire une hypothèse plus satisfaisante en rassemblant des données que l'on organise selon des critères explicites, dont on vérifie la pertinence par un retour à d'autres faits.

On l'a vu à travers l'exemple de l'attribut, la démarche aboutit non seulement à ce que les élèves sachent ce qu'ils doivent savoir selon les programmes officiels, mais encore à ce qu'ils en connaissent les limites (ils sont donc capables d'éviter un certain nombre de pièges dans lesquels ils seraient, sinon, inéluctablement tombés) et, de surcroît, à ce qu'ils découvrent des phénomènes nouveaux leur permettant de se construire un bagage plus approprié. Et là ne se bornent pas leurs acquisitions, qui sont aussi «de l'ordre de la formation à une discipline scientifique, avec ses méthodes d'observation, d'exploration, de classement et de construction de catégories à partir de critères et de raisonnements rigoureux et d'évaluation» (Paret et Chartrand, 1988, p. 89).

Dois-je enfin rappeler que, loin de rester sagement silencieux (en pensant à autre chose?) ou de s'agiter (sur des questions qui

n'ont rien à voir avec la grammaire) — comment de telles attitudes pourraient-elles miraculeusement déboucher sur la maîtrise de l'expression orale et écrite? —, les élèves s'exercent à parler dans les conditions naturelles de l'interaction verbale: ils réfléchissent et cherchent en commun, exposent et confrontent des points de vue ou des interrogations, attaquent ou défendent, comparent, raisonnent ou argumentent, deviennent plus attentifs aux suggestions et explications du professeur (qui peuvent apporter de l'eau à leur moulin), et donc à des formulations plus élaborées, qu'ils s'approprient progressivement en remplacement de la langue familière qu'ils emploient spontanément.

Le devoir n'est plus cette obligation quelque peu factice (du point de vue communicatif) de répondre périodiquement à des questions artificielles, c'est l'aboutissement logique de tout le travail préparatoire: le bilan personnel des acquisitions à un moment donné. Et selon la manière dont la consigne sera énoncée (dont l'analyse développe encore les capacités d'une lecture attentive), on apprendra les règles de textes diversifiés: informatif, lorsqu'il faut présenter les informations; explicatif, s'il s'agit de dire comment fonctionnent les données; ou argumentatif, quand on doit soutenir un point de vue et convaincre de sa pertinence.

Le professeur a donc les moyens immédiats d'installer en classe une atmosphère agréable pour tous et propice à l'acquisition des savoirs; l'esprit enfin libéré des tristes pesanteurs habituellement liées au cours de grammaire, il peut s'occuper de lui-même: assister à des cours universitaires, lire, suivre des stages, s'essayer à la préparation de leçons nouvelles, en somme avoir à son tour le plaisir d'apprendre.



## Références bibliographiques

### Articles ou ouvrages de référence

- ARRIVÉ, M.** (1964). «Attribut et complément d'objet en français moderne», *Le Français moderne*, 4, 32<sup>e</sup> année.
- BARUK, S.** (1996). «Cohérence du non-sens, cohérence du sens», *Les entretiens Nathan VI: l'école diversités et cohérence*, Paris, Nathan, 33-49.
- BONNARD, H.** (1960). «L'attribut se rapporte-t-il au nom?», *Le Français moderne*, 4, 38<sup>e</sup> année.
- BONNARD, H.** (1971). «L'attribut», in *Grand Larousse de la langue française, tome I*, Paris: Larousse.
- BOUIX-LEEMAN, D.** (1993). *La grammaire ou la galère?* Paris: Bertrand Lacoste (distribué par DTLU à Montréal).
- CHARTRAND, S. et PARET, M.-C.** (1989). «Enseignement de la grammaire: quels objectifs? quelles démarches?», *Bulletin de l'ACLA* 11 (1), 31-38.
- CHEVALIER, J.-C. et coll.** (1964). *Grammaire Larousse du français contemporain*, Paris: Larousse.
- COMBETTES, B.** (1979). «Le maître et les élèves devant la langue», *Pratiques*, numéro spécial, Colloque de Cerisy: Pour un nouvel enseignement du français, 111-120.
- GAULMYN (de), M.-M.** (1991). «Grandeur et décadence de l'attribut dans les grammaires scolaires du français», in *À la recherche de l'attribut*, M.-M. de Gaulmyn et S. Rémi-Giraud, Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- GOOSSE, A. et GREVISSE, M.** (1994, 13<sup>e</sup> édition). *Le bon usage*, Louvain-la-Neuve: Duculot.
- LEEMAN, D.** (1994 a). «Une approche de la grammaire au collège», *Le Français aujourd'hui*, 105, 84-97.
- LEEMAN-BOUIX, D.** (1994 b). *Grammaire du verbe français. Des formes au sens*, Paris: Nathan.
- NIQUE, C.** (1976). «La notion de propriété syntaxique: *Le sujet* et le COD», *Pratiques*, 9, 53-64.
- PARET, M.-C. et CHARTRAND, S.-G.** (1988). «Objectifs de société et modèles d'enseignement de la grammaire», in *Les modèles en éducation*, Actes du Colloque de l'AIPELF, Montréal: Éditions Noir sur Blanc, 84-93.

RIEGEL, M. (1985). *L'adjectif attribut*, Paris: PUF.

RIEGEL, M., PELLAT, J.-C. et RIOUL, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*, Paris: PUF.

### Ouvrages pris en exemples

ARRIVÉ, M., GADET, F. et GALMICHE, M. (1986). *La grammaire d'aujourd'hui*, Paris: Flammarion.

CHAGNON, C. et LAMARRE, M. (1984). *Textes et contextes (2<sup>e</sup> partie, 2<sup>e</sup> secondaire)*, Laval: Mondia.

GENEVAY, E. (1994). *Ouvrir la grammaire*, Lausanne-Montréal: LEP-La Chenelière.

JULIEN, R. et LACROIX, B. (1990). *Pratiques grammaticales (2<sup>e</sup> secondaire)*, Boucherville: Les Éditions françaises.

LACOMBE, A. (1992). *Transfert. Cahier d'apprentissage (2<sup>e</sup> secondaire)*, Laval: Beauchemin.

MAREUIL, A. et LANGLOIS-CHOQUETTE, M. (1987). *La grammaire par l'exemple*, Boucherville: Les Éditions françaises.

MARTIN, S. et ISSENHUTH, J.-P. (1986). *Le Petit Code*, Montréal: HRW.

ROUSSELLE, J. et coll. (1992). *Nouveaux parcours, 2<sup>e</sup> itinéraire, Stratégies*, Montréal: CEC.

**NOUVELLE  
ÉDITION  
REVUE ET  
AUGMENTÉE**

# Pour un nouvel enseignement de la grammaire

Enfin le virage est pris! Les nouveaux programmes s'engagent résolument dans la voie d'un nouvel enseignement de la grammaire afin de répondre aux besoins de nos élèves.

Pour mieux négocier ce virage, voici un ouvrage essentiel qui contribuera à enrichir les apprentissages des élèves et à accroître l'efficacité de l'enseignement.

Dans un ouvrage remarquable par la qualité, la variété et l'accessibilité de ses textes, le collectif **Pour un nouvel enseignement de la grammaire** propose:

- une didactique de la grammaire au cœur de l'apprentissage de l'écriture;
- une perspective multidimensionnelle de l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire: grammaire de la phrase, grammaire du texte, orthographe, lexicologie, communication et discours;
- une description cohérente et simplifiée du fonctionnement de la langue;
- des démarches actives passionnantes.

Pour vous, enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire, qui voulez rendre l'apprentissage de la grammaire utile, formateur, voire passionnant pour vos élèves, voici des propositions didactiques concrètes et stimulantes sur les directions à suivre et les écueils à éviter pour relever le défi d'un nouvel enseignement de la grammaire.



**Suzanne-G. Chartrand** a réuni ici des didacticiens, des pédagogues et des chercheurs du Québec, du Canada français et d'Europe: **R. Blain, R. Chartrand, G. Chevalier, J. Cyr, C. Fisher, E. Genevay, C. Germain, R. Gobbe, D. Leeman, M. Nadeau, M.-C. Paret, S. Reboul, C. Simard, C. Vandendorpe.**

Après avoir enseigné au secondaire pendant plusieurs années, **Suzanne-G. Chartrand** a acquis une formation en didactique du français (Ph.D.). Ses recherches et ses interventions portent sur la didactique de la grammaire et de l'argumentation. Collaboratrice scientifique au programme de français du ministère de l'Éducation du Québec (1994-1996) et professeur associée à l'UQAM, elle dirige actuellement la rédaction d'une grammaire pédagogique pour les élèves du secondaire.

Collection  
**Théories et pratiques  
dans l'enseignement**  
dirigée par Gilles Fortier

ISBN: 2-89381-395-X



9 782893 813950