HAL
open science

Comment approcher les structures du groupe verbal ? Un exemple de dispositif à l'école élémentaire

Pierre Sève

To cite this version:

Pierre Sève. Comment approcher les structures du groupe verbal ? Un exemple de dispositif à l'école élémentaire. Scolagram -Revue de didactique de la grammaire, 2016. halshs-01633314

HAL Id: halshs-01633314

https://shs.hal.science/halshs-01633314v1

Submitted on 12 Nov 2017

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.

Comment approcher les structures du groupe verbal ? Un exemple de dispositif à l'école élémentaire

Pierre Sève Laboratoire ACTé Université Blaise-Pascal

Pour citer cet article :

*Sève P. (2016).*Comment approcher les structures du groupe verbal ? Un exemple de dispositif à l'école élémentaire*. Scolagram n°2*
En ligne : http://scolagram.u-cergy.fr/index.php?option=com_flexicontent&view=item&cid=20:deux&id=214:seve&Itemid=536

Résumé :

L'enseignement des structures du groupe verbal propose le plus souvent d'identifer et de différencier toute une série de compléments présentés de manière éparse. La contribution expose un dispositif qui met au centre la polysémie de certains verbes selon le type de complément qu'ils recrutent. Ainsi les structures du groupe verbal sont abordées dans leurs valeurs différentielles.

Cela permet aux élèves de prendre des appuis du côté du sémantique - plus opératoires que les définitions habituelles - pour élaborer les catégories traditionnelles du complément d'objet et de l'attribut (attribut du sujet, ou de l'objet). Cela permet d'appréhender la syntaxe dans une perspective systémique. Cela permet aussi de présenter l'étude de la langue comme une activité qui n'est pas qu'utilitaire (pour résoudre des problèmes orthographiques) mais qui est aussi culturelle.

Mots clé :

structure du groupe verbal, enseignement culturel, accord du participe passé

Comment approcher les structures du groupe verbal ? Un exemple de dispositif à l'école élémentaire

Pierre Sève Laboratoire ACTé Université Blaise-Pascal

Le système orthographique du français, et singulièrement l'accord du participe passé utilisé dans les formes verbales composées, exige que les élèves automatisent la reconnaissance de liens comme celui entre le sujet et son attribut, entre le complément d'objet et son éventuel attribut… bref, qu'ils identifient la structure du groupe verbal.

Or le plus souvent, dans la plupart des classes que nous avons pu observer comme dans la plupart des manuels, l'étude des structures possibles s'organise selon une déclinaison de ce que la tradition appelle les "fonctions" ; elle met en avant des critères de reconnaissance du complément d'objet, direct ou indirect, de l'attribut, du complément second… et néglige l'importance du verbe comme principe organisateur du groupe verbal. Cet élément n'apparaît guère qu'à propos de l'attribut du sujet qui, comme il est dit traditionnellement, suivrait les verbes, donnés dans une liste variable et non close : *être*, *paraître*, *sembler*, *demeurer*, *rester*… Dans semblable perspective, l'appui sémantique dont souvent les élèves ont besoin pour approcher une notion prend des formes qui trouvent vite leurs limites : mentalisme qui évite de raisonner sur les mots et raisonne sur les choses, au prix parfois de curieuses contorsions (l'objet : ce sur quoi porte l'action, entend-on encore, malgré des phrases telles que : *Jules reçut une gifle méritée*…), mise en œuvre mécanique de questions rituelles dépourvues de toute force interrogative... Par ailleurs, la présentation successive des différentes "fonctions" prises isolément entrave voire empêche une perspective systémique, qui seule peut entrainer une juste perception du fonctionnement sémiotique de l'organisation du groupe verbal.

Confrontés à ce constat, un groupe de Professeurs des Écoles Maîtres Formateurs a sollicité l'aide d'un chercheur pour construire un dispositif d'enseignement tel que les élèves :

- puissent s'appuyer sur des indices sémantiques ;
- soient conduits à identifier les différents attributs ou compléments de verbe ;
- élaborent progressivement des critères morpho-syntaxiques opératoires.

La présente contribution veut soumettre le résultat de cette construction commune, et présenter quelques effets de sa mise en œuvre.

1. Les principes : se tenir à hauteur des élèves

1.1. Ne pas trop bousculer

Nous avons préféré ne pas trop nous éloigner de la terminologie ordinaire à l'école élémentaire, nous avons donc conservé les appellations (contestables) d'attribut du sujet (au lieu de "séquence du verbe *être*") ou d'objet indirect (au lieu de "complément prépositionnel").

Dans le même esprit, avec le souci d'outiller conceptuellement les élèves sans poursuivre

une ambition d'exhaustivité, nous n'avons envisagé que des phrases simples et qui ne présentaient pas de complexité inhabituelle à l'école ; nous avons même épuré nos corpus en proposant très régulièrement un prénom en position de sujet. Nous avons donc évincé les attributs prépositionnels (*Le prince fut transformé en crapaud*…), par exemple, ou les adverbes en position nominale. On peut donc légitimement trouver que nos corpus d'étude sont rudimentaires et caricaturales les notions que les élèves sont conduits à approcher. Cependant, nous pensons préférable qu'ils commencent à concevoir un système, quand bien même l'actualisation de ce système laisserait beaucoup d'éléments dans l'ombre, plutôt qu'ils s'égarent dans des complexités qui paraissent hors de portée pour la plupart, ou qui fragilisent sans grand profit leurs efforts de réflexion.

Nous avons pris en considération les phénomènes de rection, la solidarité entre le verbe et l'ensemble du groupe auquel il appartient. Il nous semble, effectivement, qu'une "fonction" n'a aucune valeur sémantique en soi, que la signification est portée par une structure et non pas par un agrégat de fonctions. Par conséquent, nous n'avons envisagé aucun élément appartenant potentiellement à un groupe verbal en dehors des verbes qui pouvaient l'organiser ; comme des lexicographes, nous avons pris en compte les verbes et leur construction.

Comme nous souhaitions que les élèves puissent s'appuyer sur leur compétence épilinguistique[1], nous avons essayé que ces structures apparaissent dans leur valeur différentielle. Nous nous sommes donc intéressés exclusivement aux verbes qui admettent plusieurs constructions, mais pour lesquels le choix de la construction entraine une inflexion de sens. Nous nous en sommes tenus à des verbes fréquents, sans exclure cependant quelques verbes plus rares mais hautement significatifs pour les élèves.

À titre d'exemple, nous pouvons préciser ce qui nous a suggéré ce point de départ pour l'apprentissage. Quelques années avant le début de la recherche collaborative dont il est ici question, dans une classe de CM2 qui lisait un récit passablement ironique, *Le Poulet de Broadway* de Jean-Luc Fromental, quelques élèves avaient achoppé sur la phrase : "Cet oiseau-là nous fera un chouette repas." Il s'agit du propos d'un vagabond qui met la main sur un poulet extraordinaire, ancienne star de music-hall déchue, tombée à la fin de l'histoire dans la misère et réduite à une errance misérable. Un élève, sans doute parce qu'il était particulièrement attaché au personnage principal qu'était le volatile et qu'il refusait de le voir trépasser aussi sinistrement, avait préféré comprendre que le poulet, parmi ses nombreuses compétences, avait peut-être aussi celle de faire la cuisine… Il s'en était suivi une très intéressante discussion grammaticale sur les notions d'attribut et d'objet et sur le critère de co-référence qui peut les départager. Les élèves ont alors commencé une collecte de verbes admettant parfois un objet et parfois un attribut, d'abord parmi un petit corpus proposé par le maître, puis ils ont continué de nourrir la collection tout au long de l'année, au gré des occasions rencontrées. Nous avions alors été convaincu de l'intérêt d'une entrée par les oppositions de sens que dessinent des constructions différentes, et nous avons maintenant essayé de la systématiser.

1 "Les activités épilinguistiques consistent "en une connaissance intuitive et un contrôle fonctionnel des traitements linguistiques" (Gombert, 1990, p. 233). Sans perdre de vue le but communicatif qu'il s'assigne, le sujet déploie une activité de contrôle sur la production. Celle-ci s'exerce par exemple sur les règles grammaticales implicitement utilisées (accord du genre, choix d'un article, référence anaphorique...) et peut être observée à l'occasion des phénomènes d'auto-correction." Michel Brossard, *Repères* 9, 1994, p. 30.

1.2. Ménager une perspective systémique

Un autre principe a été de ménager une progression qui conduirait les élèves à des distinctions successives. Ce n'est pas sans hésitations ni sans tâtonnements que nous nous sommes affranchis des programmes officiels prévus pour l'école élémentaire[2]. Nous avons finalement estimé que notre démarche, "innovante" si l'on peut dire ainsi, subirait l'épreuve des faits et nous avons donc risqué la progression que le schéma suivant tente de synthétiser.

Ainsi, la première étape vise à dégager la notion de complément par opposition avec des emplois absolus, la deuxième à distinguer attribut et objet, la troisième à distinguer parmi les compléments d'objets les directs et les indirects, la dernière à isoler parmi les compléments d'objets directs, ceux qui sont assortis d'un attribut.

<table>
<tr><td rowspan="4">emploi absolu</td><td colspan="4">emploi avec construction</td></tr>
<tr><td rowspan="3">attribut</td><td colspan="3">objet</td><td rowspan="3">(objet second)[3]</td></tr>
<tr><td colspan="2">objet direct</td><td rowspan="2">objet indirect</td></tr>
<tr><td>objet direct (expansé)</td><td>objet direct et attribut de l'objet</td></tr>
</table>

Schématisation de la progression suivie

Pour chaque étape, nous avons tenté de formuler des traits définitoires accessibles aux élèves. Ainsi, nous avons manipulé un critère de coréférence pour opposer attribut et objet, nous avons distingué objet direct et objet indirect par la seule absence ou présence de préposition, l'objet second ne devait pas recevoir d'autre définition que d'être, justement, second voire secondaire… Quant à l'attribut de l'objet, il n'a été qu'approché à partir de la transformation du type : *je trouve que l'exercice est difficile -> je trouve l'exercice difficile*.

On peut constater que nous avons sciemment esquivé la question si épineuse dans les classes des compléments circonstanciels de verbe du type : *Jules part à Paris*. Bonnes ou mauvaises, nos raisons ont été celles-ci :

- Dans les programmes officiels, il semble bien que la dénomination "complément circonstanciel" soit réservée aux compléments circonstanciels de phrase et que, de fait, il ne soit pas fait mention des compléments circonstanciels de verbe[4].

- Nous tentons résolument de promouvoir par ailleurs une approche textuelle des compléments circonstanciels en tant qu'ils organisent dans les récits la chronologie ou les déplacements et qu'ils servent régulièrement d'organisateurs textuels, en particulier quand

2 Cette recherche collaborative s'est déroulée dans le cadre des programmes de 2008. Les programmes parus en 2015 pour l'école élémentaire n'imposent plus d'entrer dans les mêmes distinctions. Cependant, aussi longtemps que seront censées s'appliquer les règles d'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir*, il faudra bien conduire les élèves – à un niveau ou à un autre de l'enseignement – à distinguer COD et COI et à conceptualiser l'attribut du COD. Si donc le grain adopté ici n'est plus pertinent pour l'école élémentaire, il doit sans doute le rester pour le collège.

3 Aucune des classes qui ont accepté de tester le dispositif n'a senti nécessaire cette partie-là…

4 Si, d'aventure, un lecteur venait à penser que nous cultivons une position sophistique envers les textes officiels, eh bien, il n'aurait pas entièrement tort.

ils sont placés en tête de paragraphe. Nous ne proposons donc l'étude que des compléments circonstanciels de phrase et nous la proposons dans un format de travail élargi au texte ou, au moins, à un empan interphrastique.

- Introduire trop tôt dans le cursus scolaire, à un moment où la notion de groupe syntaxique n'est pas encore stabilisée, les circonstanciels de verbe nous a paru susceptible d'introduire du trouble et de la confusion. En effet, dans les classes, comme y invite leur dénomination traditionnelle, on use ordinairement de définitions sémantiques pour identifier les compléments "circonstanciels", qui se comprennent en fonction de points de référence relatifs à des origines ou des grandeurs communément admises. De plus – et l'unicité de la dénomination y incite – les élèves sont tenté de voir une catégorie unique sous le terme de "complément circonstanciel" en écrasant les deux catégories des compléments de verbe et des compléments de phrase.

L'inconvénient de notre choix est double : d'une part cela nous interdit de proposer aux élèves d'inventer des phrases (ils fournissent alors très spontanément des phrases avec des compléments circonstanciels de verbe) ; d'autre part, si malgré tout arrive à l'étude une telle phrase, le maître doit opter entre l'éliminer de l'étude (avec quelque précaution du genre : "on en parlera plus tard") ou accepter que les élèves y voient un complément d'objet.

Nous n'avons pas non plus retenu le complément d'agent. Il nous semble que – du moins dans une première approche – c'est le repérage de la tournure passive qui permet de l'identifier.

On trouvera en annexe des extraits significatifs de l'ensemble de notre démarche.

2. Les résultats

2.1. Du côté des élèves

Le dispositif a été mis en œuvre dans trois classes de cycle 3, non sans quelques profits.

En CM2, des élèves ont témoigné d'une efficacité consistante quand ils ont réévalué la définition de l'attribut du sujet telle qu'elle leur avait été donnée l'année précédente : "Ben alors, il y a pas que *être*, *paraître*, *rester*… Il y a beaucoup d'autres verbes !" ; ou quand ils ont révoqué en doute la pertinence de procéder par des questions : "Jusque là, je disais *quoi ?* Mais, ça me disait n'importe quoi… *Il est quoi ? il est jaune. Il fait quoi ? il fait son travail*… Maintenant, je sais mieux trouver… enfin, je crois…"

Un autre indicateur tient au point jusqu'où les maîtres sont parvenus à mener leurs élèves. Il se trouve que parmi les maîtres engagés dans l'aventure, deux travaillent dans la même petite école, l'un ayant en charge le CE1-CE2, et l'autre le CM1-CM2. Les élèves de cette petite école parcourent donc leur cursus dans une grande continuité pédagogique et didactique. Or, on constate qu'en CM2, certes, ils n'ont pas réellement conceptualisé l'attribut du complément d'objet, mais ils ont bien perçu l'ambiguïté de phrases du type : *j'ai trouvé l'exercice difficile*, ils se sont amusés à en inventer d'autres et, finalement, ont produit une liste des verbes d'appréciation ; ils ont aussi perçu le rôle de la place des éléments dans les groupes verbaux régis par le verbe *avoir* ainsi que la différence, par exemple, entre *mon père a la petite jambe* et *mon père a la jambe petite*… Ainsi, ils ont pu admettre la règle qui apparente le participe passé à un attribut de l'objet à la condition que celui-ci "soit placé avant"… La maîtresse était très fière de ce résultat, qu'elle n'avait, de

son aveu, "jamais osé espérer" jusqu'alors.

En revanche, les maîtres n'ont pas constaté de performances orthographiques réellement meilleures dans les tâches de production de textes ; c'est seulement dans les activités spécifiques comme les ateliers de négociation orthographiques que les élèves savent mobiliser leur savoir pour sélectionner les formes attendues ; il semble qu'il faille une période relativement longue pour qu'une acquisition nouvelle dans le domaine de la réflexion métalinguistique fonde des procédures efficaces en production de texte et nourrisse efficacement une vigilance orthographique. Cependant, une enseignante de CM2 a fait cette confidence : "Avant, c'était dur de travailler sur l'attribut et le COD. J'étais malheureuse, la classe était malheureuse, et il y en avait beaucoup que je laissais sur le trottoir… Maintenant, ils ont l'impression que c'est facile. Même si, sur le cahier [en production d'écrit], ça donne rien [en termes de réinvestissement orthographique]."

2.2. Du côté des maîtres

De fait, les résultats les plus spectaculaires ont été observés auprès des maîtres eux-mêmes. D'aucuns ont renoué avec une curiosité pour les faits de langue : "Maintenant, je comprends pourquoi on s'intéresse à ces trucs-là." Le maître qui a porté ce jugement témoignait ainsi du souci d'ancrer la réflexion, non seulement des élèves mais la sienne propre, dans des interrogations qui n'étaient pas que formelles mais qui avaient aussi une dimension sémantique. D'autres ont notablement approfondi la conception qu'ils pouvaient avoir de ce qu'est un verbe : "Je crois qu'avant, je savais même pas ce que c'est qu'un verbe. Je savais juste que ça s'accorde. Et je répétais bêtement que c'est le pivot de la phrase, mais je n'avais jamais vraiment réfléchi à ce que ça voulait dire." La maîtresse de CM1-CM2 souligne elle aussi la nécessité d'une compréhension de ce qui peut motiver les règles, même celles qui peuvent paraître les plus artificielles : "Alors là, l'accord du participe, ben, j'avais jamais pensé qu'il y avait quelque chose à comprendre. Je me disais: c'est comme ça, faut le savoir, c'est tout."

Ces diverses réactions ne laissent pas d'interroger. À les entendre, on mesure une sorte de misère, on se demande quel avait été leur parcours de formation, on soupçonne les inhibitions et les mésintelligences que font peser des obligations de résultat prématurées dans les réalisations orthographiques…

3. L'étude de la langue comme enseignement culturel

Nous avions naguère (Sève, 2009) plaidé pour un bricolage didactique dans le domaine de l'étude de la langue. Aujourd'hui, à la suite de cette nouvelle recherche collaborative, nous ajouterons à ce plaidoyer l'importance que revêt à nos yeux une sorte de changement de perspective : sans qu'on perde de vue, bien sûr, l'appropriation du système orthographique qui en fonde la nécessité, mais avant que la compétence orthographique qu'on en espère soit mesurée, étalonnée, jugée, il nous semble que l'étude de la langue peut d'abord être pensée comme une activité culturelle. L'expression mérite d'être clarifiée.

Dans l'étude que nous avons proposée aux élèves, la question a parfois effleuré de savoir ce que tel ou tel verbe, finalement, "voulait dire pour de vrai". Par exemple, le verbe *monter* dans *La fumée monte blanche dans le ciel bleu* et *Annabelle monte une jument grise* s'est prêté à un début d'analyse en sèmes dans la classe de CM2. Les élèves ont identifié un mouvement vertical ascendant, ils ont rapproché cela des mots *montée*, *mont*,

montagne… Mais un rapprochement a suscité d'autres interrogations, celui avec *monter une maquette ; démonter un moteur*… Est-ce parce que l'état d'achèvement était "supérieur", "au-dessus" de l'état initial qu'on utilisait ce verbe ? Et est-ce parce qu'il est mieux d'être "en haut" plutôt qu' "en bas" de l'échelle sociale ? À quoi tient cette valorisation du "haut" ? Est-ce en rapport avec le désir de "devenir grand" quand on est "un petit" ?

Cette discussion de quelques minutes peut sembler très périphérique, voire parasite, par rapport à l'objectif de la séance qui était seulement – rappelons-le – d'installer le principe de co-référence entre sujet et attribut du sujet. Elle n'a d'ailleurs pas reçu de conclusion, les questions sont restées sans réponse définitive. Pourtant, à l'évidence, si anecdotique que paraisse un pareil épisode, le bénéfice n'est pas médiocre, il sert assurément des objectifs à long terme : les élèves sont allés chercher des expressions de leur langue à eux, ils ont mis en tension les phrases soumises à leur sagacité et le mot tel qu'il résonnait en eux-mêmes – peut-être bien que *monter une maquette* leur parait plus "naturel" que *monter une jument* ; ils ont certes poursuivi un questionnement qui était le leur et qui n'était pas celui attendu par la maîtresse, mais ce faisant ils ont articulé le problème mis à l'étude dans la classe avec leur propre usage et leur propre curiosité.

À tout le moins, dans une interrogation de cet ordre, les élèves confrontent leur usage avec l'usage que l'activité scolaire soumet à leur intelligence et, en fin de compte, derrière la stabilité des signifiants, ils sondent la plasticité des signifiés. Cela les prédispose à comprendre les variations linguistiques et à mieux consentir à façonner leur propre langue au contact de celle dont on use à l'école. Elle est aussi l'occasion de mettre au jour une forme d'énigme qui, comme toutes les énigmes, ne trouvera pas d'autre réponse que ce qui s'élaborera dans l'espace d'une vie : que "veut dire pour de vrai" un mot ? de quoi, de quelles pensées, de quelles associations d'idées héritons-nous quand nous héritons d'un mot, d'une expression ou d'une forme syntaxique ?

L'idée que la langue a une histoire, que cette histoire est très ancienne fascine régulièrement les élèves. Et cette idée est souvent la première à leur donner l'intuition que la langue donne forme à la pensée, du moins que les structures de la langue telle qu'elle est parlée dans tel ou tel environnement, scolaire ou familier, propose une première forme à la pensée. Quand on souhaite retenir l'attention des élèves sur des points aussi éloignés d'eux que l'accord des participes, il convient sans doute de ne pas oublier que les élèves ont leur propre connaissance intime de la langue (sur son versant oral) et que, comme tous les êtres parlants, ils sont déjà travaillés par la langue qu'on prétend leur faire travailler.

4. Conclusion

Il n'est sans doute pas raisonnable d'imaginer les élèves enrôlés dans une quelconque philosophie du langage ; ces moments de réflexion reflètent plutôt un effort pour conjuguer embryon de conceptualisation métalinguistique et fonctionnement sémiotique, pour tenir ensemble un corpus de règles et la préoccupation de "faire signe" (Calvet, 2010).

Cependant, si l'on considère que l'orthographe manifeste en surface par des marques spécifiques des structures linguistiques qui sans elles passeraient inaperçues, ce sont bien ces structures linguistiques sur lesquelles il convient d'attirer l'attention et qu'il s'agit de mettre à l'étude. En quelque sorte, plutôt que des indicateurs, il convient de s'occuper de ce qu'ils indiquent. Une approche qui met en avant les valeurs différentielles et ouvre la

perspective d'une mise en système paraît alors plus féconde qu'une simple juxtaposition de définitions ou de procédures d'extraction et d'étiquetage.

Bibliographie : Titre 1

Calvet, L.-J. (2010). Le jeu du signe. Paris : Seuil.

Coltier D., Audras I. & David J. (coord.) (2016). Enseigner la grammaire : contenus linguistiques et enjeux didactiques. Le Français aujourd'hui 192. Paris : Armand Colin.

Cellier, M. (dir.) (2008). Le vocabulaire à l'école primaire. Paris : Retz.

Gardes-Tamine, J. (1990). La Grammaire. 1/ Phonologie, morphologie, lexicologie. Paris : Armand Colin.

Riegel, M. Pelat, J.-C. & Rioul, R. (2004). Grammaire méthodique du français. Paris : PUF.

Sève, P. & Ambroise C. (2009). Images, ciseaux, tirettes… Un exemple de bricolage didactique au CE1 autour des relations nom/verbe. Repères 39. 103-123. Lyon : INRP.

Tomassone, R. (dir.) (2001). Une langue : le français. Paris : Hachette éducation.

Annexe : Aperçu du dispositif

Étape 1 : introduire la notion de complément (et implicitement celles de variation du sens des verbes selon leurs constructions et selon la répartition animé / inanimé dans leur construction)

Phase 1 : faire la différence entre :

la branche a cassé / l'enfant a cassé la branche

Le verbe peut se construire sans complément le sujet est alors toujours un objet qui subit le changement d'état, de "intègre" vers "cassé"

Phase 2 : identifier parmi les phrases suivantes celles qu'on pourrait trouver dans un texte, et celles auxquelles il semble manquer quelque chose.

Yanis avale.

Dans la prairie, le petit cheval galope.

Phase 3 : classer les phrases selon présence ou absence de complément [entre crochets : des éléments de contexte pour préciser le sens que peut avoir la phrase].

Chloé a avalé son médicament ! [beurk !]

La mamie d'Hubert voyageait. [Elle adorait voir de nouveaux paysages.]

=> on peut commencer une collection de verbes qui peuvent se construire avec COD / sans COD

Phase 4 : Identifier les verbes qui peuvent aller tout seuls et ceux qui demandent un GN

	CO nécessaire (même s'il est parfois sous-entendu)	Emploi seul (complément rare)
avaler	X	
emmener	X	
galoper		X
mettre	X	
voyager		X
naître		X
agrandir	X	
grandir		X
baisser		X
abaisser	X	

endormir	X	
dormir		X

Remarque : certains verbes peuvent accepter un COD qui sont comme une redite sauf qu'une détermination apporte une nuance : *vivre sa vie, vivre une belle aventure*, *dormir du sommeil du juste*, *galoper le galop de la mort*… D'autres de notre liste peuvent se construire avec un attribut : *il est né coiffé*, *il voyage en pèlerin*.

Attention : si l'on demande aux élèves de faire des phrases pour pouvoir ensuite les trier, ils vont construire des phrases avec des compléments circonstanciels, du type : *Il dort sur son lit* ; *le cheval galope dans la plaine*…

C'est alors contre-productif… Mieux vaut qu'ils s'appuient sur certaines phrases des phases précédentes.

Phase 5 : introduire le nom de *complément*, à partir du verbe "compléter"…

On complète une paire de chaussures, on complète une équipe de foot jusqu'à ce qu'elle soit... complète. Le complément, c'est ce qu'on ajoute pour que le GV soit complet.

Étape 2 : Faire la différence entre objet et attribut

Phase 1 : formuler la différence de sens du verbe faire dans ces deux phrases :

- *Yanis aime bien faire l'idiot.*
- *Yanis aime bien faire des truffes au chocolat.*

Le plus simple est de passer par des synonymes :

- *Yanis se montre idiot, fait semblant d'être idiot, paraît idiot, joue à être idiot…*
- *Yanis confectionne des truffes, fabrique des truffes, cuisine des truffes*

On peut aussi passer par le dessin : pour l'idiot, on ne dessine que Yanis faisant le pitre ; pour les truffes, on dessine Yanis et les truffes. Mais il ne faut pas trop s'y arrêter : dans *Yanis joue un personnage*, *un personnage* est bien COD, c'est tout le paradoxe du comédien.

On doit arriver à ce critère essentiel (même s'il n'est pas toujours suffisant) :

- *idiot* et *Yanis* réfèrent à une même personne, la phrase ne parle que d'une seule chose : Yanis ; les deux mots sont coréférents.

- *Yanis* et *les truffes* sont deux choses distinctes, les mots ne sont pas coréférents.

Phase 2 (oral) : trier les phrases avec attribut et les autres en utilisant le critère de coréférence :

- *Juliette arrive essoufflée.*
- *Juliette arrive à la maison.*
- *La fumée monte blanche dans le ciel bleu.*
- *Annabelle monte une jument grise.*

Phase 3 : manipulation d'un ensemble de phrases sélectionnées

- mettre au pluriel / au singulier les GNS :

les élèves font leS idiotS -> l'élève fait L'idiot

≠ *les élèves font un exercice -> l'élève fait un exercice*

- mettre au masculin / féminin :

l'arbre pousse le mur -> la plante pousse le mur

l'arbre pousse tordu -> la plante pousse torduE

Conclusion attendue : accord des attributs (quand ça parle d'une seule chose), pas d'accord des objets (quand ça parle de deux choses)

Phase 4 : introduire et expliquer les mots "objet" et "attribut"

Objet : une chose (une personne, un animal…), qui n'est pas la même que le sujet ; su-jet / ob-jet (ob- : ce qui est "jeté" en face de…)

Attribut : ce qu'on attribue à qlq'un, ce qu'on lui reconnaît, comment on le juge… *Juliette arrive toute essoufflée* : moi qui parle, j'attribue la qualité "essoufflé" à Juliette telle que je la vois. *L'arbre pousse vert* : je le vois vert, je dis qu'il est vert, je lui attribue la qualité de "vert".

Cf. l'usage du mot *attribut* pour désigner les attributs des dieux antiques et ce à quoi on les reconnaît : le caducée d'Hermès-Mercure, le trident de Poséidon-Neptune, l'éclair de Zeus-Jupiter… Ou pour les saints catholiques : le glaive de Paul, les clefs de Pierre, l'aigle de Jean, la roue dentée de Catherine…

Étape 3 : COD et COI

Phase 1 : faire la différence entre :

- jouer une sonate / jouer de la guitare

- parler l'anglais / parler à la maîtresse

Attention : impossible de faire une différence sémantique entre les deux constructions, le seul critère est la présence ou non d'une préposition, d'un "petit mot" entre le verbe et le déterminant. En revanche, un même verbe peut changer de sens selon sa construction.

Remarque : attention (surtout si on fait inventer des phrases aux élèves)

-> au partitif : *je mange du gâteau / le gâteau, j'en mange*… il s'agit bien de COD, mais "du" est le déterminants partitif, ce n'est pas la préposition. Comparer avec : *je mange le gâteau*

-> à "des" qui peut être soit l'article contract (*de* préposition + *les*) ou le pluriel de l'article indéfini : *je rêve de Noël / je rêve des vacances de Noël* (COI), mais : *j'ai mangé un biscuit / j'ai mangé des biscuits* (COD)

Phase 2 : associer les vb à leur synonyme

Parler (sans complément)	Avouer

Parler une langue	Se faire comprendre par des étrangers
Parler de	Rapporter une opinion
Parler à	Etre en relation avec

- trier les phrases en utilisant le critère de présence / d'absence de préposition

  - *Arthur parle une langue étrangère.*
  - *Arthur parle de ses vacances.*
  - *Julot rêve un monde idéal.*
  - *Julot rêve à son avenir.*

Phase 3 : pronominaliser les phrases précédentes

- pour les COD : pronoms le / la / les / les (! Confusion possible avec le déterminant !)
- pour les COI : plus compliqué !
- ou bien pronoms adverbiaux *en* et *y* pour les inanimés / prép + pronom pour les personnes – le cas des animaux est douteux ;
- ou bien pronoms en lui / lui / leur / leur, en tout cas, ce n'est pas la série : le / la / les

Phase 4 : dire si le verbe se construit avec un COD ou avec un COI

	Sans complément	Avec COD	Changent de sens selon COD ou COI	Avec COI
appartenir				X
arrêter	X	X		
assister			X	

Remarque : quand le complément est un infinitif, il n'est pas rare qu'apparaisse une préposition. Par exemple : "arrêter sa lecture", mais "arrêter de lire".

Phase 5 : introduire les mots "direct" et "indirect"

(avec ou sans préposition… relié directement au verbe, ou indirectement par un petit mot qu'on met devant, qu'on pose devant, qu'on pré-pose…)

Étape 4 : identifier le COS

Phase 1 : faire la différence entre :

- *Arthur parle de ses vacances. / Arthur parle de ses vacances à Jonathan.*
- *Marcel boit un verre / Marcel boit un verre à la santé de la maîtresse.*

Phase 2 : dire quelles phrases comportent un COS

Phase 3 : pronominaliser le COS

Remarques : il convient de ne pas trop insister, car 1) la notion n'est pas très rigoureuse – les linguistes ne l'utilisent pas 2) elle ne sert pas à grand chose en français, du moins à l'école élémentaire 3) la série de pronoms qui servent en position de COS (lui / leur) servent aussi pour certains COI

Phase 4 : introduire le mot "second" (parce qu'il y en a deux, que le COS est souvent le second et qu'il plus facilement supprimable que le COD, qu'il est donc aussi "secondaire")

Étape 5 : attribut du COD

Phase 1 : comprendre la transformation

Je trouve que les endives sont amères -> je trouve les endives amères -> je les trouve amères

Annabelle sent que sa jument est inquiète -> elle sent sa jument inquiète -> elle la sent inquiète

Phase 2 : faire la différence

entre :

- *mon père a la petite jambe* [celle qu'avait perdue ma mère : son métier est de réparer des poupées]
- *mon père a la jambe petite.* [Sans être nain, il n'est pas bien grand…]

Pour stabiliser la différence de sens, on peut recourir à la pronominalisation :

- *la petite jambe, mon père l'a, c'est mon père qui l'a ! Il l'a retrouvée !*
- *mon père, la jambe, il l'a petite.*

Quand l'adjectif est épithète (*mon père a la petite jambe*), le pronom reprend l'ensemble du GN et donc ladjectif n'apparaît plus ; quand l'adjectif est attribut (*mon père a la jambe petite*), le pronom ne reprend que le COD et l'adjectif apparaît dans la phrase pronominalisée.

=> on repère qu'avec le verbe avoir l'ordre des mots est important

Phase 3 : manipuler

Pronominaliser les COD dans les phrases suivantes :

- *La douleur a rendu fou le roi Lear*
- *Jeanne a rendu son livre illustré à la bibliothèque*
- *Le roi a fait princesse l'humble bergère du conte.*
- *Le roi a fait des lois injustes.*

Phase 4 : introduire l'appellation "attribut du COD"

Faire un point sémantique : dans la phrase "*Les journaux ont jugé son comportement scandaleux*" qui est ambiguë, le lecteur peut s'interroger pour savoir si ce sont les journaux qui ont trouvé que le comportement était scandaleux, ou si c'est l'énonciateur de la phrase. Dans le premier cas, on pronominalise : "*ce comportement, les journaux l'ont jugé scandaleux*" ; dans le second cas, on pronominalise : "*ce comportement scandaleux, les journaux l'ont jugé*."

Dans le premier cas, la phrase comporte l'origine du jugement (*les journaux*), l'objet jugé (*le comportement*) et le jugement (*scandaleux*). Dans les constructions avec attribut du sujet, l'auteur du jugement n'est pas exprimé : *la pluie est trop forte*, on ne sait pas qui le pense (sans doute l'énonciateur) ; alors que *Jules estime la pluie trop forte*, on sait qui craint d'être en sucre…

Phase 5 : comprendre l'accord du PPP avec avoir

Repartir du père et de sa jambe petite : regard sur l'ordre des mots

Comparer avec le début de la *Ballade des Pendus*, de Villon :

"Frères humains qui après nous vivez

N'ayez vos cœurs contre nous endurcis.

Car si pitié de nous pauvres avez

Dieu en aura plus tôt de vous merci."

- Remettre dans l'ordre du français moderne le deuxième vers :

N'ayez vos cœurs contre nous endurcis -> n'ayez pas endurci vos cœurs contre nous

Si la poésie du Moyen-Age n'a aucun charme (bien que la *Ballade des pendus* fasse beaucoup d'effet sur des esprits de 10 ans, surtout si on l'accompagne d'une gravure de Jacques Callot) on peut partir d'une proposition de Villehardouin, dans *La conquête de Constantinople* : "quand le général eut la ville prise, il donna l'ordre du pillage…"

L'ordre des mots serait en français contemporain : "quand le général eut pris la ville", mais cet ordre énonce seulement l'événement, il met moins en valeur l'état d'une ville vaincue, soumise, désormais bien tenue en main, destinée au pillage et à la destruction.

Avec les pronoms les plus souvent usités, voici les constructions contemporaines possibles :

La ville, le général l'avait prise…

La ville que le général avait prise…

Quelle ville le général avait-il prise ?

=> Attention à l'accord du PP avec l'auxiliaire *avoir* dans les deux cas où l'ordre n'est pas l'ordre habituel :

- quand le COD est un pronom

- dans certaines phrases interrogatives.

On fait alors comme si le PP était un attribut du COD, et on l'accorde avec le COD

Étape 6 : le CC de verbe

On peut se dispenser de cette étude : elle ne sert pas à résoudre des pb de compréhension ni d'orthographe

Phase 1 : faire la différence

entre

- *L'eau monte / Annabelle monte une jument / Annabelle monte sur l'escabeau*

Phase 2 : associer les phrases au contexte adéquat

Cours !	Un tigre te poursuit.
Cours-y vite.	Le bonheur est dans le pré.
Ça vient ?	J'ai faim !
Ça vient de Hong-Kong ?	Ça n'a pas été fabriqué en Europe.

Certains verbes (surtout : de mouvement) ont besoin d'un complément qui indique un lieu, ou alors, ils peuvent prendre un autre sens.

Phase 3 : identifier les CC de verbe et les CC de phrase

Gaston aperçut sa mère dans la rue : Gaston n'est pas dans la rue, mais il voit que sa mère y est.

Dans la rue, Gaston aperçut sa mère : Gaston et sa mère sont dans la rue.