

Comment faire apprécier la grammaire ? Comment rendre cette matière limpide, agréable, efficace ?

La grammaire, c'est la matière mal aimée de l'enseignement du français, la matière plus ou moins sacrifiée. Les amateurs de grammaire sont regardés avec une certaine condescendance par ceux qui préfèrent les activités nobles que sont l'étude de texte ou la leçon de rédaction.

La grammaire est pourtant la clef de la compréhension des textes littéraires ; elle est aussi la clef de la rédaction des textes, littéraires ou non.

Jusqu'à la fin du XIXe siècle, l'épreuve reine en français, celle qui servait d'examen, c'était la lecture d'un texte à voix haute. On considérait que si le candidat avait lu avec une bonne intonation, avec des pauses pertinentes, c'est qu'il avait bien compris le texte. On ne lui demandait rien d'autre ; cela suffisait.

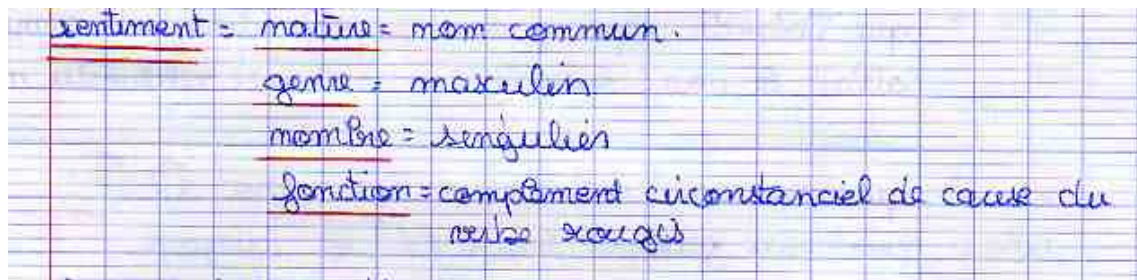
On peut dire la même chose de l'analyse grammaticale et de l'analyse logique. Un élève qui a su faire son analyse est celui qui sait répondre aux questions de « compréhension » qui lui sont posées. À l'inverse, celui qui a fait une analyse erronée prouve, quelques questions plus loin, qu'il n'a rien compris au texte.

L'analyse est donc le témoin de la compréhension des textes. Et avant d'en être le témoin, elle en est le moyen. En effet, en cherchant une fonction, bien souvent, l'élève est amené à comprendre ce qu'il n'avait pas saisi au premier abord.

Sans nous étendre davantage sur les nombreux bienfaits de l'apprentissage de la grammaire, abordons les deux exercices fondamentaux que sont l'analyse grammaticale, c'est-à-dire l'analyse des mots, et l'analyse logique, c'est-à-dire l'analyse des propositions.

Je voudrais témoigner devant vous de ma pratique en la matière, pratique que je vous propose non comme un modèle mais comme un exemple.

L'analyse grammaticale



Faujeur
laure
3^e6

Mercredi 5 avril

Questions de dictée

1°) Analyse grammaticale

chirurgien : nature : nom commun
genre : masculin
nombre : singulier
fonction : C.O.D. du verbe à l'infinitif
entier

sentiment - nature : nom commun
genre : masculin
nombre : singulier
fonction : compl. cir. de cause du
verbe sergis.

le plus joli : nature : adjectif ^{qualificatif} au superlatif
genre : masculin
nombre : singulier
fonction : épithète du nom
piéd.

Voilà deux exemples (avant correction ! Il y a une erreur en effet...) d'analyse grammaticale. Rappelons-nous que cet exercice constituait l'essentiel du cours de français à l'école élémentaire, il y a cinquante ans.

On remarque que l'élève a précisé pour chaque mot à analyser *nature*, *genre*, *nombre*, *fonction*.

J'exige cette présentation et cette répétition, même si les élèves me demandent l'autorisation de ne plus l'écrire ou de l'abréger. Pourquoi cette manie ? Parce que j'ai remarqué que les élèves confondent souvent la nature et la fonction d'une part, le genre et

le nombre d'autre part. Après des semaines où ils ont dû écrire cette litanie : *nature, genre, nombre, fonction*, plus aucun d'entre eux n'aurait l'idée de répondre *sujet* si je demande la *nature* d'un mot. D'autre part, s'ils savent peu ou prou distinguer le masculin du féminin, ils ignorent qu'il s'agit là de déterminer le *genre* du mot, terme certes ambigu par sa polysémie.

Identifier la nature de chaque mot.

Trouver la nature d'un mot – sa classe ou catégorie grammaticale – est la première tâche essentielle. Il s'agit de donner un NOM aux mots qu'on utilise. Première étape dans la maîtrise de la langue. Et c'est pourquoi l'analyse par groupes doit rester une activité marginale, utile et claire quand il s'agit d'étudier les fonctions mais fort réductrice dans la plupart des cas.

Prenons un exemple :

Pendant les vacances, je nourris le petit chat blanc de la voisine.

Assurément, *le petit chat blanc de la voisine* forme un tout, un groupe dont le mot noyau est *chat*.

Assurément, lorsqu'on aidera l'élève à comprendre la structure de la phrase et lorsqu'il s'agira d'identifier les fonctions, on prononcera le groupe complet : *le petit chat blanc de la voisine*, ou même le groupe incomplet : *le petit chat* ou *le chat de la voisine* et l'explication n'en sera que plus claire.

Pour autant, doit-on s'abstenir d'apprendre à cet élève que ce groupe est formé d'un article, de deux adjectifs, de deux noms dont le deuxième est lié au premier par une préposition etc.?

Chaque mot a son importance ; chaque mot doit être connu et reconnu.

Nous sommes là devant une contradiction assez étonnante : les réformateurs de l'enseignement de la grammaire, ceux qui ont imposé cette analyse globale par groupes, se réclament généralement des travaux des linguistes.

Or, précisément, ces linguistes ont dégagé deux axes importants : l'axe syntagmatique et l'axe paradigmatique. Considérer l'axe paradigmatique, c'est envisager tous les mots qui auraient pu être mis à la place de tel mot, c'est poser que chaque mot ne prend son sens que par opposition aux mots qui auraient pu le remplacer.

Il s'agit donc bien d'accorder une grande importance à tous les mots, jusqu'à l'article défini qui s'oppose à l'article indéfini. Pourquoi alors créer une hiérarchie entre les mots, pourquoi en négliger certains et les noyer dans le groupe ?

L'enfant, en tout cas, a besoin de savoir qu'il a à sa disposition d'autres mots que le nom et le verbe. Il doit en connaître le nom et l'usage pour s'exprimer lui-même avec richesse et précision. La tâche n'est pas bien lourde : il en existe 9 sortes.

Ces classes grammaticales sont recensées dans un tableau en annexe. (tableau n°1)

C'est peut-être bien la seule chose que l'élève doit apprendre par cœur en grammaire : savoir la liste de ces 9 classes grammaticales. (Comme exercice, on peut lui demander de travailler avec un dictionnaire. Il doit, par exemple, trouver la nature de TOUS les mots d'un paragraphe et il a le droit de s'aider du dictionnaire – on lui aura donné auparavant les abréviations en usage –. Il sera moins tenté plus tard de faire la confusion entre **nature** et **fonction**.)

Trouver la fonction d'un mot dans une phrase.

Une fois que l'élève a bien retenu qu'il existe plusieurs sortes de mots, il s'agit maintenant de lui faire comprendre qu'un même mot peut avoir des rôles différents selon

les phrases où il prend place : il peut commander le verbe ou le compléter, compléter un nom ou un adjectif etc. C'est sa **fonction grammaticale**.

Commençons par envisager quelques pratiques qui se sont généralisées depuis plusieurs décennies et sont sources de perplexité et d'erreurs chez nos élèves.

Il est courant de voir des élèves chercher la fonction d'un mot en envisageant les critères suivants : - Puis-je le déplacer ? Puis-je le supprimer ?

Il est vrai que la plupart des manuels règlent ainsi la question.

Voici deux exemples pris au hasard :

Le complément d'objet est un complément essentiel (si on l'enlève de la phrase, elle n'a plus un sens complet). On ne peut pas le déplacer.

Le complément circonstanciel n'est pas indispensable.

in Les efficaces de français 6^e/5^e Nathan 1996.

Le complément circonstanciel est un complément de phrase : à la différence des compléments essentiels, ils peuvent être supprimés ou déplacés.

in Grammaire du Collège Tout le programme de la 6^e à la 3^e Magnard 1999

Or ce sont deux critères non valides. Dans certains cas, ils sont même complètement faux, comme dans les exemples suivants :

a) « Comme chaque année, il va en Grèce. »

en Grèce est un complément circonstanciel de lieu ; puis-je le supprimer ? Non. « Comme chaque année, il va. » n'a pas de sens.

b) « - Que fais-tu, là, devant ce placard ?

- Je mange un chocolat. »

Peut-on supprimer le complément d'objet *chocolat* ? Oui.

« - Que fais-tu, là, devant ce placard ?

- Je mange. »

La phrase est recevable. Il n'est pas **indispensable** de préciser ce que l'on mange. Le complément d'objet direct n'est donc pas toujours essentiel.

Retrouvons maintenant le petit chat de l'exemple déjà utilisé :

Pendant les vacances, je nourris le chat de la voisine.

Pendant les vacances, puis-je le déplacer, le supprimer ? Certes, je peux le déplacer. Mais puis-je vraiment le supprimer ?

C'est un complément circonstanciel de temps et les auteurs des manuels cités ci-dessus le considéreraient comme un complément non essentiel.

Or, je regrette, mais si je supprime ce complément, la phrase n'a plus du tout le même sens ! Car si je dois nourrir le chat de la voisine toute l'année, ce n'est plus le chat de la voisine, c'est mon chat !

Comment des grammairiens ont-ils pu choisir comme critère une notion aussi floue, aussi relative que celle-ci ?

Au nom de quoi instaurer une hiérarchie dans la phrase ? S'arroger le droit d'éliminer des mots qui ont été choisis et écrits ?

Dans ma phrase, tous les mots sont essentiels puisque je les ai dits.

Par ailleurs, comment peut-on demander à un enfant de faire le tri entre ce qui est essentiel et ce qui ne l'est pas ? A-t-il cette capacité ? Et ce qui est essentiel pour lui l'aura-t-il été pour l'auteur du texte ?

Déplacer ou supprimer, c'est un jeu de tric-trac qui ne fait pas avancer d'un pouce la réflexion des enfants et qui peut, on l'a vu, conduire à des erreurs, des contresens ou des absurdités .

Comment analyser ?

La grammaire étant une matière logique par excellence, faisons appel à la logique et au raisonnement pour trouver la fonction d'un mot dans une phrase.

Deux préalables importants :

a) On fait bien remarquer que les mots n'ont pas été choisis au hasard :

- un complément complète.
- l'agent agit (ou l'agent fait action).
- un complément du nom, ça complète un nom etc.

b) On part de l'idée qu'aucun mot ne « se promène » tout seul dans une phrase ; qu'un mot est toujours en « relation » avec un autre mot. (sauf les interjections et les verbes à l'impératif).

La recherche de la fonction d'un mot se fait en deux temps :

1° On **commence** par chercher avec quel autre mot de la phrase il est en relation.

2° **Ensuite** seulement, on se demande ce que ce mot nous apprend. Nous apprend-il le moment de l'action ? le lieu de l'action ? l'objet de l'action ? etc.

Voici la démarche sur quelques exemples très simples :

Je désire vendre ce tableau à l'Hôtel Drouot.

Il s'agit de trouver la fonction du nom *tableau*.

1° On comprend que *tableau* est en relation avec *vendre*, qu'il « va avec » *vendre*, qu'il « complète » *vendre*. (*tableau* ne complète surtout pas le verbe *désire*. Je ne désire pas ce tableau ; au contraire, je veux m'en débarrasser.)

2° *tableau* désigne l'objet de la vente. (ce sur quoi s'exerce l'action de vendre)

3° *tableau* est donc complément d'objet direct du verbe *vendre*.

L'élève qui aurait écrit simplement C.O.D. comme fonction, sans préciser de quel verbe, ou, a fortiori, qui aurait écrit C.O.D. du verbe *désire*, n'aurait pas son point. Car cette analyse fait contresens.

Autre exemple :

Claude a apprécié la traversée de l'aber en hélicoptère.

Il s'agit de trouver la fonction du nom *hélicoptère*.

1° On cherche avec quel mot « il va », terme peu orthodoxe, mais qui est bien compris par les élèves.

Si on ne repère pas tout de suite qu'il complète *traversée*, on peut y aller en tâtonnant et, par éliminations, on arrive à la bonne réponse : *Claude en hélicoptère ?* ça ne va pas. *A apprécié en hélicoptère ?* ça ne va pas. *Traversée en hélicoptère ?* ça va. C'est en effet la *traversée* qui est complétée par cette indication du moyen de locomotion utilisé.

2° On constate que *traversée* est un nom.

3° *en hélicoptère* est donc tout simplement complément du nom *traversée*.

On ne nous en demande pas plus.

Vous avez remarqué qu' on a évité de poser des questions.

La question Quoi ?, utilisée souvent pour trouver le complément d'objet direct, est certes bien pratique et assurément indispensable dans les classes du primaire, auprès d'élèves trop jeunes pour maîtriser la notion d'objet de l'action ; cependant, comme elle peut amener à des erreurs, on doit pouvoir s'en passer au collège. Dès la 6^{ème}, la plupart des élèves comprennent assez vite :

Jacques aime Caroline → Caroline est l'**objet** de son amour.

Jacques pense à Caroline → Caroline est l'**objet** de ses pensées. (La préposition *de* le rend **indirect** ? Ce n'est pas un problème.)

Les Romains ont détruit la ville de Carthage → La ville de Carthage est l'**objet** de la destruction.

Parfois, un élève fait un affreux barbarisme en inventant un substantif correspondant au verbe :

Le client, contrarié, a rendu au marchand l'appareil défectueux → l'appareil défectueux est l'**objet** de la rendaison (sic). Bravo ! Il a compris ! C'est gagné. Et tant pis pour le barbarisme.

Les élèves qui ont du mal à saisir cette relation entre le verbe d'action et son objet, on peut bien les laisser poser la question Quoi ? Mais à deux conditions : AVANT de la poser, ils doivent :

1° Vérifier que le verbe n'est pas un verbe d'état, pour éviter le piège de l'attribut du sujet qui répond lui aussi à la question Quoi.

2° Repérer le sujet du verbe, pour éviter le piège du sujet inversé, qui répond lui aussi à la question Quoi ?

Les questions De qui ?, De quoi ? sont à bannir absolument. Beaucoup d'élèves les pratiquent. Ils considèrent qu'elles amènent invariablement à identifier un C.O.I. (complément d'objet indirect). En général, c'est faux. La raison en est simple. La préposition **de** peut introduire quantité de compléments : le complément d'objet indirect assurément, mais aussi la plupart des compléments du nom, des compléments de l'adjectif, certains compléments d'agent, de nombreux compléments circonstanciels. On a donc peu de chances de tomber juste lorsqu'on nomme C.O.I. tout ce qui répond à la question De qui, De quoi ?

J'ai posé sur la table les verres en cristal de la grand-mère.

Si on demande à des élèves de 5^e qui démarrent l'étude du latin d'analyser *grand-mère*, neuf sur dix répondent C.O.I.

« - Ah bon ? L'**objet** de quelle action ? De *poser* ? On a posé la grand-mère sur la table ? Comment avez-vous fait pour trouver C.O.I. ?

- Ben... J'ai fait : De qui ? de la grand-mère. »

Pour ces élèves, il sera difficile d'acquérir la notion de génitif...

La question Qui est-ce qui ?, utilisée pour trouver le sujet, est, elle, infaillible. Les élèves peuvent l'utiliser sans crainte d'erreurs.

Les questions Pourquoi, Où, Comment etc. peuvent sans souci être posées pour les compléments circonstanciels.

Les fonctions à connaître sont relativement peu nombreuses. Elles tiennent dans le tableau ci-joint. (cf. annexe tableau n° 2) Il n'est pas nécessaire de les savoir par cœur. On aura compris en effet que trouver une fonction, c'est un travail de réflexion avant tout.

L'analyse logique

II Analyse logique

À cette proposition je saugis d'abord par un sentiment de peur ; et puis, en saugissant, pourtant je sangpai que j' avais le plus jeli point pied du monde, que Valville allait en voir, que ce ne saurait point ma faute, puisque en nécessité veulait que je à mentrasse devant lui...

propositions	introduit par	nature	fonction	justifié ou coordonné
que je à mentrasse devant lui	que, conj de sub.	prop. sub. conjonctive	C. O. D du verbe «veulait»	X
puisque en nécessité veulait	puisque, conj de sub.	prop. sub. conjonctive	compo. de cause de verbe «sangpai»	justifié à en parallèle
que ce ne saurait point ma faute	que, conj de sub.	prop. sub. conj.	C. O. D du verbe «sangpai»	justifié à la parallèle
que Valville allait en voir	que, conj de sub.	prop. sub. conjonctive	C. O. D du «sangpai»	justifié à en parallèle
que j'aurais le plus jeli point pied du monde	que, conj de sub.	prop. sub. conjonctive	C. O. D du verbe «sangpai»	X
et puis en saugissant pourtant je sangpai	X	P. P	X	
À cette proposition je saugis d'abord par un sentiment de peur.	X	P. I	X	

Voilà une analyse logique conforme à celles qui étaient pratiquées dans des exercices hebdomadaires, il y a une quinzaine d'années. Celle-ci a été faite lors d'un devoir sur table donné tout récemment dans une classe de 3^e. Manifestement, l'élève ne l'a pas trouvée insurmontable.

Pourtant - nonobstant cet exemple marginal -, il faut bien constater que l'analyse logique a été éradiquée de l'enseignement du français.

Or je prétends que c'est un moyen essentiel pour apprendre à **rédigier**.

Un élève qui a compris comment les propositions s'enchaînent les unes dans les autres, qui sait qu'une phrase complexe doit contenir au moins une principale, qui a pratiqué régulièrement l'analyse logique, ne se lance plus dans une phrase bancale.

En outre, la recherche des fonctions a un rôle hautement formateur. Savoir distinguer, par exemple, la *cause* et la *conséquence* est une compétence qui n'est pas si facile (on est toujours étonné de voir des élèves confondre l'une et l'autre...), qui par conséquent s'acquiert, et dont l'utilité dépasse largement le cours de grammaire et la maîtrise de la langue.

Pour trouver la fonction des subordonnées, on procède comme pour la fonction des mots : on cherche d'abord quel est le mot qui est complété par cette subordonnée. Cette recherche peut à elle seule écarter des erreurs : si une subordonnée introduite par *que* complète un verbe, c'est assurément une conjonctive ; si elle complète un nom, il y a de grandes chances pour qu'elle soit une relative.

Ce n'est qu'ensuite qu'on précise la nature du complément : temps, cause, etc. pour les compléments circonstanciels, par exemple.

J'ai pu faire tenir en un tableau les cinq sortes de subordonnées, leurs caractéristiques principales et leurs fonctions. (Cf. tableau n°3)

L'analyse logique n'est pas nécessairement un exercice coupé de l'étude du texte. Dans la phrase reproduite plus haut, extraite de *La Vie de Marianne* de Marivaux, l'analyse logique permet de mettre en relief la signification du passage : la répétition volontairement excessive des subordonnées exprime les scrupules et les atermoiements de l'héroïne à l'idée de montrer son pied nu mais blessé à l'homme auquel elle veut plaire.

Ajoutons que l'analyse logique est un exercice qu'apprécient beaucoup les élèves. Ils sont nombreux à considérer comme un jeu le fait de découper la phrase pour la reconstruire ensuite dans le tableau, comme un puzzle. L'un d'eux s'est exclamé un jour : « Mais c'est rudement amusant ! Pourquoi m'a-t-on caché ça ? »)

Quand un élève a des difficultés, on constate généralement qu'il n'a rien compris à la phrase. On l'aide à en faire l'analyse. Et là tout s'éclaire ; et apparaît le « sens », pour employer le terme si cher aux pédagogistes.

Pour clore cet exposé, voici des pages de mon cahier d'écolière de C.M 2 ; en 1958, on disait la classe de 7^e.

Il ne s'agit pas de manifester une quelconque nostalgie. Il s'agit simplement de montrer que c'est possible.

Cécile Revéret, professeur de Lettres Classiques en collège (Le-Pré-Saint-Gervais)

- donnée relative introduite par le pronom relatif dont
fonction: complément de l'antécédent

Vendredi 24 janvier

mon camarade habite une grande maison
Jean habite une maison plus grande que
la mienne

compara-
-ifs:
plus,
moins,
aussi.

plus grande est un comparatif de supé-
riorité

André habite une maison moins grande
que la mienne

moins grande est un comparatif d'infériorité

Maria habite une maison aussi grande que
la mienne

aussi grande est un comparatif d'égalité

on emploie l'adjectif qualificatif précédé
de plus, aussi, moins pour comparer deux
objets ou deux personnes. l'adjectif est
dans ce cas au comparatif

Tableau n°1
LES DIFFERENTES NATURES DE MOTS = LES ESPECES DE MOTS

Les mots sont classés selon leur NATURE .

On distingue :

Les mots VARIABLES : - les NOMS
 - les ADJECTIFS
 - les ARTICLES
 - les PRONOMS
 - les VERBES

Les mots INVARIABLES : - les ADVERBES
 - les PREPOSITIONS
 - les CONJONCTIONS (de coordination et de subordination)
 - les INTERJECTIONS

Le NOM sert à NOMMER ce qui existe.	le chat ; un fleuve ; la bonté ; la vitesse ...
L'ADJECTIF sert à QUALIFIER ou PRECISER le nom.	Un homme orgueilleux . Mon frère a lu ce livre deux fois.
L'ARTICLE DETERMINE le nom et en précise le genre et le nombre.	Un concert sera donné dans la salle des fêtes.
Le PRONOM sert à REMPLACER un nom (ou un autre mot – ou tout un groupe de mots)	J' ai prêté mon stylo à Jean car il avait perdu le sien . Nous sommes malades. Nous le sommes depuis ce repas. (<i>le</i> remplace l'adjectif <i>malades</i>)
Le VERBE exprime une ACTION ou un ETAT.	Le chasseur guette le gibier. Le chien reste immobile.
L'ADVERBE modifie le sens d'un verbe, d'un adjectif ou d'un autre adverbe.	Il court vite . Il est très rapide. Il court très vite.
La CONJONCTION sert à LIER des mots ou des propositions.	Il est bête et méchant. Nous voulons que tu rentres tôt.
La PREPOSITION sert à INTRODUIRE un complément, en précisant la signification de ce complément.	Il est arrivé avant ses amis. (exprime le <i>temps</i>) Il est parti sans son sac. (exprime la <i>manière</i>)
L'INTERJECTION souligne une EXCLAMATION de colère, de surprise, de dépit...	Hélas ! Aie ! Oh ! Ah ! Eh ! ...

N.B. La nature d'un mot est indiquée dans le dictionnaire. C'est ce qu'il est, **par nature**. Chaque mot est **classé** dans une **catégorie** selon sa **nature** et n'en change pas. Toutefois, de nombreux **mots**, quelle que soit leur nature, deviennent en quelque sorte des **noms**, si on les fait précéder d'un article.

Ex. : *dîner* est un verbe, mais *le dîner* devient un nom.
utile et *agréable* sont des adjectifs, mais *l'utile* et *l'agréable* deviennent des noms.
idem pour *le pourquoi*, *le comment*, *les à-côtés*, un *rien* etc.

Tableau n°2
LA FONCTION DES MOTS DANS LA PHRASE.

Dans une phrase, les mots sont en relation les uns avec les autres. Chaque mot a un rôle précis : il peut commander le verbe ou le compléter ou compléter un autre mot ou qualifier un nom ou déterminer ou lier etc. C'est sa **fonction grammaticale**.

Trouver la **fonction** d'un mot, c'est :

- 1) Trouver avec quel autre mot il est en relation.
- 2) Préciser quel rôle il joue dans la phrase. (Commande-t-il le verbe ? Complète-t-il le verbe ou un autre mot ? M'apprend-il le lieu de l'action ou le moment de l'action ou le but de l'action ou l'objet de l'action ou l'agent de l'action etc. ?)

A. Les différentes fonctions du NOM : (Dans chaque exemple, le nom en caractères gras est en RELATION avec le mot en italiques.)

SUJET d'un verbe	Le chat <i>boit</i> son lait.
COMPLEMENT d'un nom	Le <i>sac</i> de billes s'est renversé.
COMPLEMENT d'un adjectif	Il est <i>fier</i> de son travail
Mis en APPOSITION	<i>Félix</i> , le chat , <i>boit</i> son lait.
Mis en APOSTROPHE	Pierre , <i>viens</i> à table !
COMPLEMENT d'OBJET DIRECT d'un verbe	Il <i>répare</i> son vélo .
COMPLEMENT d'OBJET INDIRECT d'un verbe	Il <i>pense</i> à son avenir .
ATTRIBUT du sujet	<i>Félix</i> est un chat .
ATTRIBUT du complément d'objet direct	Je <i>le</i> crois honnête homme
COMPLEMENT CIRCONSTANCIEL d'un verbe. (de lieu, de temps, de cause, de but, de manière, d'accompagnement, etc.)	Il <i>est arrivé</i> à Rome . Il <i>travaille</i> avec ardeur . Il <i>est entré</i> par erreur .
COMPLEMENT d'AGENT d'un verbe à la voix passive.	Sa maison <i>fut pillée</i> par des voleurs .
COMPLEMENT d'ATTRIBUTION d'un verbe	Il <i>raconte</i> une histoire à ses enfants .

B. Les différentes fonctions de l'ADJECTIF QUALIFICATIF :

EPITHETE a) épithète liée b) épithète détachée	a) Nous avons visité un beau <i>château</i> . b) Patient , le <i>chat</i> guette la souris.
ATTRIBUT a) attribut du sujet b) attribut de l'objet	a) <i>Jean</i> semble heureux . b) Je <i>le</i> crois heureux

C. Les fonctions du PRONOM :

Le PRONOM, puisqu'il remplace un nom, peut avoir TOUTES les fonctions du nom.	Je suis <i>fier</i> de lui . (lui , pronom personnel, est complément de l'adjectif <i>fier</i> .) Qui <i>va</i> là ?(qui , pron. interrogatif, est sujet de <i>va</i>) etc.
---	---

D. Les fonctions de l'ADVERBE :

L'ADVERBE MODIFIE le sens a) d'un verbe b) d'un adjectif c) d'un autre adverbe	a) Il <i>court</i> vite . b) Il est très <i>rapide</i> . c) Il court très <i>vite</i> .
---	--

NATURE	INTRODUITE PAR	FONCTION
1° proposition subordonnée RELATIVE ex. : Le chat [<i>qui ne se lave pas</i>] est malade. Compl. du nom <i>chat</i>	Un PRONOM RELATIF : qui, que, quoi, dont où, lequel, duquel, auquel, laquelle etc.	Complément d'un NOM, ou d'un PRONOM, c'est-à-dire complément de son antécédent. (* parfois, l'antécédent est sous-entendu. cf. proverbes : <i>qui aime bien châtie bien.</i>)
2° proposition subordonnée CONJONCTIVE ex. : Il veut [<i>que tu viennes</i>] C.O.D. du verbe <i>veut</i> Ex. [<i>Quand il pleut</i>], je chausse des bottes c. circ. de temps du verbe <i>chausse</i> .	Une CONJONCTION DE SUBORDINATION a) Que → b) quand, lorsque, pour que, si, de sorte que, quoique, bien que, etc. (il y en a 130 environ)	{ a) – presque toujours C.O.D. Mais elle peut être aussi : sujet, attribut du sujet, apposée, complément d'un adjectif. b) - complément circonstanciel (de temps, de but, de cause, de conséquence, de comparaison, d'opposition ou de condition.)
3° proposition subordonnée INTERROGATIVE INDIRECTE ex. : Je me demande [<i>pourquoi tu as choisi ce livre</i>] C.O.D. du verbe <i>demande</i>	a) un PRONOM INTERROGATIF : <i>qui, ce que, quoi, lequel</i> etc. précédés ou non d'une préposition. b) un ADJECTIF INTERROGATIF : <i>quel, quelle, quels</i> etc. c) un ADVERBE INTERROGATIF : <i>où, quand, comment, pourquoi, combien, si...</i>	Elle est TOUJOURS COMPLEMENT D'OBJET DIRECT d'un verbe tel que <i>demander, savoir, ignorer</i> .
4° proposition subordonnée INFINITIVE ex. J'entends [<i>Claire chanter</i>] C.O.D. de <i>j'entends</i> .	X	Elle est TOUJOURS COMPLEMENT D'OBJET DIRECT du verbe de perception qui la précède.
5° proposition subordonnée PARTICIPIALE ex. : [<i>Le chat parti</i>], les souris dansent. Complément circonstanciel de cause (ou de temps) du verbe <i>dansent</i> .	X	Elle est TOUJOURS COMPLEMENT CIRCONSTANCIEL (de temps ou de cause, généralement) d'un verbe qui la précède ou la suit.

