

J'ai besoin de faire utiliser THERE + BE + sujet réel

1. Quel besoin pour le contexte de production immédiat à ce moment de ma séquence ?

La réflexion grammaticale en classe répondant toujours à un besoin langagier qui naît d'un contexte de production, la question première est celle de la **sélection** de l'objectif grammatical **spécifique à ce contexte** : quel est le point que je cherche à faire observer, parce que mes élèves en ont besoin ensuite en tâche de production ?

Par exemple :

- mes élèves de collège utilisent des phrases non authentiques comme *A man is in the car*, et je voudrais introduire la structure *there + be + sujet réel* ;
- mes élèves connaissent déjà la structure, mais font des erreurs : **it + be*, **there + have*, peut-être par calque partiel du français ; je voudrais remédier à cela, car ils ont souvent besoin de cette structure ;
- mes élèves utilisent les bons termes, mais n'accordent pas le verbe au pluriel lorsque le sujet réel est pluriel ; je voudrais remédier à cela, et c'est le bon moment parce qu'ils vont avoir besoin de la structure dans la tâche de production que j'ai prévue ;
- mes élèves utilisent les bons termes au présent, mais ont des difficultés à reproduire cela pour le prétérit ou, surtout, avec des formes verbales plus complexes (*there would be*, *there has been*, *there used to be*) ; c'est ce point que je voudrais leur faire travailler, car ils en auront besoin pour la tâche de production qui va suivre.

2. Point sur des fondamentaux théoriques

La présentation donnée ici ne vise pas l'exhaustivité ; on se reportera pour cela à une grammaire. L'objectif est de dresser un panorama des principaux éléments fondamentaux en quelques idées clefs, pour permettre à l'enseignant de situer le besoin identifié, et ainsi mieux cerner ce qu'il importe de relever et, surtout, d'écartier.

2.1. Un principe : l'ordre « connu → nouveau » comme ordre naturel de présentation des informations

La structure informationnelle d'une proposition, c'est-à-dire l'**ordre naturel de présentation des informations** dans une proposition, consiste à partir de ce qui est connu en sujet (le « thème »), pour ajouter ensuite de l'inconnu grâce au prédicat (le « rhème »), raison pour laquelle le message est produit. On parle de l'ordre *thème → rhème*, ou, en termes plus simples, on pourrait dire **connu → nouveau**.

Ainsi dans les exemples suivants, où le thème (le connu, point de départ) est entouré et le rhème (le nouveau) souligné :

The man was a spy.

Ici, les déterminants *the* et *a* montrent bien la distinction entre déjà connu (l'homme est identifié, dans le contexte) et le nouveau (le fait qu'il soit espion est une information nouvelle pour le co-énonciateur).

Kim was born in November 1976 in a city hospital in the mid-Atlantic region of the United States.

She is the youngest of three children.

Dans les parties soulignées, on remarque des *the* ; par exemple, *the United States* fait référence à un pays connu de tous. Mais ce qui est nouveau (et c'est cela l'important), c'est le fait que Kim soit née dans un hôpital situé là.

Jennifer was sitting at the kitchen table, // [she was] browsing a glossy travel brochure // as *John* walked in.

Les doubles barres indiquent les fins de propositions. Ici encore, dans la première proposition, bien que *the kitchen table* identifie un élément connu dans le contexte, ce qui est nouveau (et c'est cela l'important), c'est le fait que Jennifer s'y trouve assise.

Pour aller plus loin :

Bien sûr, il existe des propositions dans lesquelles sujet ET prédicat donnent des informations nouvelles (on les appelle des phrases « thétiqes »), ainsi *A man was caught with \$138,980 in cash at Logan Airport*. On en trouve beaucoup en ouverture de dépêches ou articles de presse, et surtout là, car ces phrases sont utilisées lorsqu'on veut annoncer tout un événement, si bien que l'élément désigné par le sujet n'a pas plus d'importance que le reste. On pourrait ainsi résumer l'exemple par « Arrestation d'un homme avec \$138 980 en liquide ». On trouve également fréquemment ces phrases dans des séries descriptives : *The room was filled with a red haze. In one corner, a man was trying to beat out a fire burning in a pile of rags on the floor*. Là encore, c'est l'ensemble qui importe, sans que l'homme se détache particulièrement. On s'attend donc à ce que la phrase suivante parle d'autre chose perçu dans la pièce par l'énonciateur – là où *there was a man trying to beat out...*

ferait se centrer sur lui, si bien qu'on attendrait dans la phrase suivante qu'il soit encore question de lui (ex. son apparence).

Dans les contextes courants de la communication, au contraire, on se concentre sur l'élément désigné par le sujet (dans les exemples précédents, l'homme (espion), Kim, Jennifer, John), pour ensuite en dire quelque chose. Là, si le sujet est nouveau, on obtient un énoncé problématique, parce que le cerveau ne reçoit pas d'élément « connu » pour commencer le décodage des informations. Ainsi ?? *A man is in the car*, ou pire encore, **A problem was* (plutôt que *there was a problem*).

C'est là que *there* intervient.

2.2. THERE comme moyen de rétablir l'ordre « connu → nouveau »

Dans le reste de la langue, *there* est un adverbe de lieu, qui dans son emploi le plus fondamental désigne un endroit précis dans la situation d'énonciation, autour de soi (cf. « là »). Dans la structure existentielle *THERE + BE + sujet réel*, il vient faire partie d'une structure plus grammaticale (et devient au passage pronom). Comme toujours lorsque la langue emprunte un élément du lexique pour jouer un rôle plus grammatical, il perd une partie de son sens : il ne désigne plus un endroit précis ; mais il lui reste l'idée de « dans la situation d'énonciation en général », c'est-à-dire « dans ce que moi, énonciateur, je peux constater autour de moi / dans la situation » – comme le *y* du français *il y a*. Par conséquent, il est automatiquement thématique, c'est-à-dire qu'il donne automatiquement une information connue. C'est pour cela qu'il est utilisé dans ces phrases : l'ordre « connu → nouveau » est rétabli.

On peut par exemple paraphraser *there was a problem* par « dans la situation (= dans ce que je pouvais constater, percevoir) était (~existait) un problème ». D'où le nom de « structure existentielle » : elle introduit l'existence de quelque chose dans le contexte, dans la situation. On parle aussi de « prédication d'existence ».

Parce qu'il est question d'« être », d'« exister », c'est *be* que l'on veut comme verbe. Mais il est à noter que *there* s'emploie aussi comme sujet impersonnel avec quelques autres verbes, ainsi :

There rose in his imagination gross visions of a world empire.

Not long after this, there occurred a sudden revolution in public taste.

Ces emplois avec d'autres verbes ont la même raison d'être (le sujet réel donne une information nouvelle, donc est malvenu à sa place normale, en début de proposition), mais ils sont très formels ou littéraires, et exigent un sujet réel long (**There rose in his imagination gross visions.*).

2.3. THERE « meilleur » vs THERE grammaticalement obligatoire

Lorsqu'il n'y aurait pas de complément après *be* sans la structure en *THERE*, celle-ci est grammaticalement obligatoire (cf. **A problem was → There was a problem*). Ceci est dû au fait qu'en anglais contemporain, une phrase ne peut plus se terminer par *be* (hors réponses courtes bien sûr, du type *Yes, I am*).

Lorsqu'il y aurait autre chose après *be*, la version sans *THERE* est seulement malvenue, parce que l'ordre « connu → nouveau » n'est pas respecté ; ainsi :

There's nothing quite like the experience of browsing a high-quality brochure
(comparer : ??*Nothing is quite like the experience of browsing...*)

I was sure there was someone or something out there (comparer : ??*I was sure someone or something was out there*).

2.4. Fonction syntaxique des différents éléments

Soit *There was a problem*. Ce qui « est », ce qui « existe », c'est le problème ; *a problem* reste donc sujet du point de vue du sens. Il est « sujet réel », ou, terme synonyme, « sujet sémantique ». *There*, lui, est « sujet apparent », aussi dit « sujet syntaxique » (on pourrait encore dire « sujet grammatical »).

C'est pour cette raison que le verbe *be* s'accorde au singulier/pluriel selon ce qui le suit, c'est-à-dire le sujet réel : *There was a problem vs There were problems*.

A noter ainsi un fonctionnement différent du français, où *il y a* est un bloc invariable (*il y a un problème / il y a (*ont) des problèmes*).

3. Conseils de mise en œuvre

3.1. A quel niveau d'enseignement introduire tel point ?

Pour rendre pertinent le choix du niveau d'enseignement dans une démarche communicative, il est important de prendre en compte la complexité de tel emploi, mais aussi sa fréquence d'utilisation (est-ce un élément clef à maîtriser tôt dans son parcours d'apprenant ?) et son importance pour se faire comprendre.

- Le rebrassage et l'**acquisition progressive** sont recommandés. Par exemple, lors de la découverte des structures existentielles, on privilégiera l'appropriation avec le présent, sans modaux : l'important est d'introduire la logique sémantique de ce *there + be* (~*dans la situation est/existe, sont/existent...*), et donc la logique d'accord singulier/pluriel avec le sujet réel.
- Par ailleurs, il peut être utile de distinguer **reconnaissance** et **appropriation** : selon les documents étudiés, avant l'appropriation (la décomposition) des structures existentielles, *there's X* sera peut-être acquis comme un bloc pour introduire un élément nouveau. Ceci peut faciliter l'appropriation ensuite.

Ou encore, en lycée, faire remarquer à l'occasion d'une occurrence dans un document que *there + [autre verbe que BE] + sujet réel* existe aussi peut être bienvenu, mais sans qu'il soit nécessairement demandé aux élèves de produire eux-mêmes ce genre de structure, qui reste rare et extrêmement formelle.

Pour prendre un dernier exemple, *THERE + BE + sujet réel* se trouve dans certaines expressions idiomatiques, données ici au présent :

- *there's no point (arguing about it), there's no need (to worry / for this), there is no way of (finding out), etc.*
- *there is no + vb-ing*, ex. *there is no knowing what they will do* : l'effet de sens est « il n'y a pas moyen de (savoir...) »

Faire reconnaître et acquérir certaines de ces expressions comme blocs, par exemple la réplique rassurante *there's no need to worry*, peut être une meilleure option que d'attendre que *THERE + BE + sujet réel* soit totalement approprié dans toute la complexité de ses usages.

3.2. Exemples de sélection par rapport au besoin de production

- pour une **première appropriation** de *THERE + BE + sujet réel* en collège, comme recommandé plus haut, mieux vaut se concentrer sur les formes verbales les plus simples : *be* au présent, au singulier puis éventuellement au pluriel. Selon le niveau des élèves, on pourra partir d'un exemple classique de phrase pour montrer que généralement, le sujet (/ ce qui désigne quelqu'un, quelque chose, en début de phrase) donne un élément connu ; puis montrer ainsi le problème de ?? *A man is in the car*, et ainsi, introduire la solution : une structure *there + be + ce qui « est »*. On pourra demander ensuite de produire quelques phrases à l'occasion d'une image à décrire, ou d'une image montrée/projetée brièvement puis retirée et dont il faudrait retrouver les différents éléments – en montrant puis retirant une image, les élèves « jouent » à se souvenir de ce qu'ils ont vu.

Puis, selon la difficulté que cela représente, on pourra proposer une deuxième « brique » de connaissance : l'accord singulier/pluriel selon le sujet réel, avec une observation d'une phrase au singulier et d'une autre au pluriel, et faire conclure que le verbe est au singulier ou au pluriel selon ce qui « existe », ce qui suit le verbe. Si la première étape s'avère déjà difficile, alors il sera plus judicieux de se concentrer simplement sur des cas au singulier (si cela suffit pour le besoin de production qui occasionne l'étude de ce point) et de garder cette seconde étape pour une occasion ultérieure.

Une mention de l'équivalent *il y a* du français peut être utile pour montrer 1) la fréquence d'emploi de la structure, et 2) faire remarquer tout de suite les points communs (*there / y*) et différences (*there*, pas *it*, et *be*, pas *have*). Mais il faut voir en fonction des besoins des élèves, et cela peut être mentionné simplement à l'oral.

- dans le cas d'un rebrassage, parce que les élèves font des **erreurs telles que *it + be (ou there + have)***, une bonne astuce peut consister à utiliser la paraphrase « *dans la situation (/là autour de nous, dans ce qu'on voit, là dans ce que les personnages peuvent voir, etc.) existe, est* », ou « *there exist(s)...* », avec un geste de monstration peu précisément ciblé, tel le prestidigitateur attirant l'attention vers la zone générale où un élément va apparaître par magie. Utiliser pour commencer une phrase présentant quelque chose de visible dans la salle de classe peut aider pour cela (sur le modèle *There's a bag near the door; we must move it*, mais adapté au contexte pertinent pour le document à l'étude).

Puis une pratique, par exemple par des reformulations à partir de *Look ! a bag*, ou *I notice a problem with this ad*, etc. (adaptées là encore au contexte de communication pertinent) peut aider à voir si cette remédiation a porté ses fruits. Si besoin, une comparaison consciente avec le *il y a* du français (cf. tiret précédent) peut alors aider certains à acquérir la bonne forme.

- si le problème auquel remédier concerne plus spécifiquement l'**accord singulier/pluriel du verbe**, il est judicieux de faire observer une, ou deux, phrases simples avec accord au singulier, puis le même nombre avec accord pluriel. L'identification de cette différence conduit alors à en voir la raison : ce qui est à droite de *be* est le sujet réel, ce qui « est » dans la situation ; l'élément se trouve en fin parce qu'il est nouveau. Un exercice de pratique permettra ensuite de parfaire l'appropriation.

Selon le niveau des élèves, on ne considèrera que des phrases assez simples (présent simple, ou présent et prétérit simples, et sujet facilement identifiable comme singulier ou pluriel), ou alors on commencera par ce très simple, pour donner ensuite des cas plus difficiles, par complexification du groupe verbal (*has really been* par exemple) ou du sujet (un pluriel irrégulier, donc sans -s, représente un degré de difficulté supérieur pour certains élèves parce qu'il n'y a pas de -s visible pour le pluriel ; de même la coordination de singuliers, ainsi *Karen and her dad*, demande de construire l'ajout des deux éléments singuliers comme un pluriel, ce qui est une source fréquente de difficulté ; ou encore, un sujet long peut rendre plus difficile également l'identification de sa tête plurielle).

Si l'on se limite à des phrases plutôt simples (présent simple, prétérit), il est à noter que l'accord singulier/pluriel au prétérit est lui-même plus difficile qu'au présent, pour certains élèves faibles, parce qu'ils ont acquis très tôt le bloc *there's*, mais pas un bloc *there was* ; il leur faut donc faire l'effort de trouver une conjugaison de prétérit ET choisir singulier ou pluriel. Si cela s'avère trop difficile pour certains, alors projeter au tableau les amorces possibles (*there is... / there are...*, et **alignés**, *there was... / there were...*) peut les aider provisoirement, car ils voient alors que ce sont là leurs seules options possibles.

- enfin, si l'objectif est plutôt de remédier à des **difficultés avec les formes verbales plus complexes** (ex. *there would be*, *there has been*, *there used to be*), où des élèves mettent *have* ou *it*, alors une approche efficace peut consister à faire observer, dans cet ordre, une phrase simple, deux ou trois phrases plus complexes, et pour chacune, de faire identifier *there* et *be*. Pour *there has been...* au moins, il peut être utile de faire identifier également pourquoi *have* est utilisé (*have -en* de *present perfect*, et non construction existentielle proprement dite, qui reste en *there + be*).

Si cette approche paraît ne pas devoir fonctionner pour ses élèves, parce que le problème est finalement plutôt de reconnaître le verbe important (*be* et pas le verbe qui porte la conjugaison, dont le rôle est plus grammatical), alors il peut être intéressant de faire comparer avec une phrase plus classique, sur le modèle de *I run 3 miles in 30 minutes* (adaptée au contexte pertinent pour la séquence), et ses

versions complexifiées *I would run / have run / used to run* (par exemple), pour faire identifier que ce dont on parle, c'est toujours de courir, donc c'est toujours *I* et *run* que l'on cherche à combiner. Puis faire de même avec les *there + be* peut alors mener à une remédiation efficace.

La sélection des formes verbales complexifiées accessibles à ses élèves (en plus d'être pertinentes pour le contexte de production qui va suivre) peut participer aussi à la réussite. On peut alors prévoir une forme de rebrassage avec ajout d'autres formes complexes pour une autre occasion.

3.3. Comment ne pas simplifier à l'excès ?

Dans la démarche de sélection, il est important de ne pas être faux dans ses explications en simplifiant à l'excès, mais de laisser la porte ouverte à des compléments.

Voici quelques exemples pour les structures existentielles :

- il est important d'essayer d'**appliquer mot à mot la règle telle qu'on se propose de la formuler**, afin de vérifier qu'elle ne serait pas source d'erreurs pour des élèves qui l'appliqueraient consciencieusement. Par exemple, en collège, « pour introduire un élément nouveau, j'utilise *there is + l'élément nouveau* » ne conviendrait pas, car cette formulation exclut le pluriel et les autres temps/aspects/etc. On pourra ajouter par exemple « au présent simple » et « élément nouveau *singulier* », ou plus simplement, proposer « *there + be + l'élément nouveau* » et donner dessous, aligné, un exemple avec le présent et un sujet réel singulier :

Pour introduire un élément nouveau, on utilise très souvent :

THERE BE [l'élément nouveau]

ex. *There is a man in the car*