



HAL
open science

Traitement des expansions du nom : analyse d'une séance créée par un enseignant

Celia Chabert

► **To cite this version:**

Celia Chabert. Traitement des expansions du nom : analyse d'une séance créée par un enseignant. Education. 2012. dumas-00816659

HAL Id: dumas-00816659

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00816659>

Submitted on 22 Apr 2013

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

**Université Montpellier II
Institut Universitaire de Formation des Maîtres
de l'académie de Montpellier**

**Master « Métiers de l'Education et de la Formation »
Mémoire de recherche de 2^{ème} année**

Année universitaire 2011-2012

**Traitement des expansions du nom :
analyse d'une séance créée par un
enseignant**

par Célia Chabert

Directeur de mémoire : Mme Dreyfus

Tuteur du mémoire : Mme Dreyfus

Assesseur :

Soutenu en Juin 2012

Remerciements :

Je souhaite remercier tout d'abord Mr Gispert, directeur d'une école élémentaire et maître formateur à l'I.U.F.M. de Montpellier, qui a accepté de me rencontrer dans le cadre d'un entretien d'auto-confrontation ; entretien d'auto-confrontation ayant nourri mon travail de recherche. Je remercie également Mme Dupuy, enseignante chercheuse à l'I.U.F.M. de Montpellier m'ayant fourni le support principal de ma recherche (une séance filmée). Je tiens enfin à remercier Mme Dreyfus, enseignante chercheuse à l'I.U.F.M. de Montpellier et tutrice de mon mémoire, qui a suivi pendant plusieurs mois l'avancée de mon travail de recherche.

Résumé :

Si mon T.E.R. de l'année passée a porté sur le traitement de notions grammaticales dans des manuels scolaires, ce mémoire est axé quant à lui sur le traitement d'une notion grammaticale (en l'occurrence, les expansions du nom), que fait un enseignant ne s'appuyant pas sur un manuel scolaire. J'ai souhaité ainsi analyser ce traitement tant sur le plan didactique que sur le plan pédagogique, en le confrontant par la suite à celui que propose un manuel scolaire.

Mots-clés :

Expansions du nom; traitement didactique; traitement pédagogique; pratique enseignante; manuel scolaire.

Table des matières :

Introduction.....	p6
I] <u>Le cadre général : « autour des expansions du nom »</u>	
I-1] Les expansions du nom dans l'histoire de la grammaire scolaire	
I-1-a] L'histoire troublée de la grammaire scolaire	pp7-9
I-1-b] Les expansions du nom dans l'histoire troublée de la grammaire scolaire	pp9-10
I-2] Les expansions du nom dans une grammaire scientifique.....	pp10-13
I-3] Les expansions du nom dans le programme de 2008	
I-3-a] L'Etude de la langue française et la grammaire dans le programme de 2008 (cycle3).....	pp13-14
I-3-b] Les expansions du nom dans le programme de 2008.....	pp14-16
II] <u>Traitement des expansions du nom par un enseignant ne s'appuyant pas sur un manuel scolaire</u>	
II-1] Présentation de la séance grammaticale	
I-1-a] Structure de la séance	pp17-20
I-1-b] Commentaires de l'enseignant sur chacune des phases de la séance	pp20-23
I-1-c] Commentaire de l'enseignant sur le problème grammatical posé	pp23-27
II-2] Les atouts de la séance quant au traitement des expansions du nom	
II-2-a] Une démarche constructiviste	pp27-30
II-2-b] Une séance grammaticale n'évacuant pas le sens de la langue	pp30-36
II-2-c] Un décloisonnement des savoirs linguistiques	pp36-39
II-3] Les points problématiques de la séance quant au traitement des expansions du nom	
II-3-a] La tâche de la quatrième phase : une tâche trop « formelle »	pp39-40
II-3-b] Les exemples dans la trace écrite	pp40-41
Conclusion de la partie II].....	p41
III] <u>Comparaison entre le traitement des expansions du nom dans la séance précédemment analysée et celui proposé dans un manuel scolaire</u>	
III-1] Présentation générale	
III-1-a] ... du manuel scolaire choisi	p42
III-1-b] ... du chapitre à analyser.....	pp42-44
III-2] Les divergences entre le traitement des expansions du nom dans le manuel et celui fait par l'enseignant dans la séance précédemment analysée	
III-2-a] Des supports de recherche ne posant pas problème.....	p44
III-2-b] Une approche strictement formelle de la langue.....	pp45-46
III-3] Les points communs entre le traitement des expansions du nom dans le manuel et celui fait par l'enseignant dans la séance précédemment analysée	
III-3-a] Une démarche constructiviste.....	p46
III-3-b] Un décloisonnement des savoirs linguistiques.....	p47
Conclusion de la partie III]	p47
Conclusion générale.....	p48
Bibliographie.....	p49
Annexes	

Introduction

Les manuels scolaires sont des ouvrages élaborés par des spécialistes et basés sur les Instructions Officielles. Rappelons la définition légale du manuel scolaire, fixée par le décret n°2004-922 du 31 Août 2004 : « sont considérés comme livres scolaires, au sens de l’alinéa 4 de l’article 3 de la loi du 10 août 1981 susvisée, les manuels et leur mode d’emploi, ainsi que les cahiers d’exercices et de travaux pratiques qui les complètent ou les ensembles de fiches qui s’y substituent, régulièrement utilisés dans le cadre de l’enseignement primaire, secondaire et préparatoire aux grandes écoles, ainsi que des formations au brevet de technicien supérieur, et conçus pour répondre à un programme préalablement défini ou agréé par les ministres concernés. La classe ou le niveau d’enseignement doit être imprimé sur la couverture ou la page de titre de l’ouvrage ». D’après une étude¹ publiée en Février 2012 par l’institut de sondages politiques et d’études marketing Opinion Way, concernant les outils pédagogiques et la place du manuel scolaire en France, 80% des enseignants d’école élémentaire interrogés se disent attachés à l’utilisation des manuels scolaires. Si ce chiffre révèle que beaucoup des professeurs interrogés ont fréquemment recours aux manuels scolaires, il dénote aussi que certains, pour des motifs divers, n’y sont pas attachés; ce qui nous renvoie à la thématique-même de mon mémoire. Je souhaite en effet, dans ce travail de recherche, analyser le traitement d’une notion grammaticale (et en l’occurrence, les expansions du nom) par un enseignant ne se basant point sur un manuel scolaire ; cet enseignant jugeant qu’ « aucun manuel n’est vraiment adapté à la pédagogie [qu’il] pratique ». Ainsi, la séance grammaticale que je m’apprête à analyser a été entièrement créée par l’enseignant ; celui-ci s’étant beaucoup inspiré du Programme de 2002, d’ouvrages didactiques et pédagogiques....

Je me demanderai alors en quoi le traitement des expansions du nom par un enseignant ne recourant pas à un manuel scolaire de grammaire peut-il aller dans le sens d’un apprentissage grammatical efficace. Ma recherche sera ainsi axée sur trois questions majeures : comment l’enseignant amène-t-il la notion grammaticale ? Son traitement des expansions du nom possède-t-il des limites ? Quelles sont les principales différences entre son traitement de la notion grammaticale en jeu et celui que peut proposer un manuel scolaire de grammaire ?

Pour répondre de manière exhaustive à ma problématique, je m’attacherai à présenter dans un premier temps les expansions du nom dans différents contextes (historique, scientifique et institutionnel). Ma deuxième partie sera consacrée au traitement des expansions du nom par un enseignant se s’appuyant pas sur un manuel scolaire. Enfin, je comparerai dans un troisième temps le traitement des expansions du nom par l’enseignant concerné avec celui que propose un manuel scolaire.

¹ Cf. annexes

I] Le cadre général : « autour des expansions du nom »

I-1] Les expansions du nom dans l'histoire de la grammaire scolaire

A partir des années 70, la grammaire scolaire connaît de multiples remises en question qui ont des répercussions dans l'enseignement de la discipline. En effet, les contenus et les procédures de la grammaire scolaire connaissent de réels bouleversements. Et comme nous le verrons, la notion d'« expansions du nom », au cœur de mon mémoire, est à ce sujet révélatrice.

I-1-a] L'histoire troublée de la grammaire scolaire

Rappelons tout d'abord que la grammaire scolaire d'avant les années 70, résultat de l'histoire mêlée à plusieurs traditions, peut être caractérisée par trois mots clés :

- « l'orthographe » : selon le linguiste André Chervel, la grammaire scolaire, instituée en France au XIX^{ème} siècle, a été créée par l'école à des fins orthographiques. En effet, la démocratisation scolaire liée aux lois Guizot (1833) et Ferry (1881-1882) a amené l'école à élaborer une grammaire scolaire afin de justifier les complexités du système orthographique français et de faire ainsi accéder une part beaucoup plus importante de la population à la langue écrite. Ainsi, « pour André Chervel, la liste courante et traditionnelle des classes de mots et celles des fonctions n'ont d'autre fondement que de faciliter l'acquisition de l'écrit » (Renée Léon, 1998, p.10). Cette idée du linguiste ne peut être totalement niée car si l'on se penche sur chaque notion grammaticale, on constate rapidement que chacune d'elles est plus ou moins liée à des faits orthographiques.

- « le latin » : la grammaire scolaire d'avant les années 70 est étroitement liée à celle du latin. De fait, la correspondance entre la classification des compléments, direct, indirect, de nom, circonstanciel, et le système des cas latins, accusatif, datif, génitif, ablatif, est significative à ce sujet. L'histoire de la langue française et la grande place accordée aux humanités à cette époque expliquent le lien étroit entre la grammaire scolaire française et celle du latin.

- « le sens » : la grammaire scolaire d'avant les années 70 est inhérente à la sémantique. La langue est principalement perçue comme vecteur de sens. La terminologie de cette grammaire est d'ailleurs révélatrice : les notions de sujet, d'objet, de circonstance, reflètent un fonctionnement sémantique. De même, dans la lignée de traditions grammaticales plus anciennes, cette grammaire considère la langue comme le reflet de la pensée. Partant, la grammaire permet l'apprentissage du « bien dire » et du « bien parler », et par voie de conséquence, celui du « bien penser ». Cette grammaire se veut

normative, prescriptive : « elle est orientée vers un idéal de langue pure, claire, transparente » (Renée Léon, 1998, p.9).

C'est cette grammaire, dite traditionnelle, qui domine dans le système scolaire jusqu'aux années 70 ; années où émerge un autre point de vue sur la langue : celui des linguistes.

Ces derniers, quoiqu'appartenant à des « branches » de la linguistique différentes (linguistique distributionnelle, grammaire générative, théorie de l'énonciation ...), considèrent prioritairement la langue non comme un vecteur de sens, mais comme un système, une structure « où chaque élément prend sa valeur dans les relations qu'il entretient avec les autres ». Ils prônent alors une analyse scientifique du langage fondée sur l'observation et la description de ce « polysystème » qu'est la langue française (celle-ci variant selon les styles et les situations de communication) (Riegel, Pellat Rioul, 2007). La grammaire prônée par les linguistes se veut alors résolument descriptive.

Face à l'émergence de la linguistique, la grammaire scolaire traditionnelle est remise en question : on pointe notamment du doigt les limites de ses définitions grammaticales fondées sur le sens, on critique son lien étroit avec la grammaire latine, son côté normatif et perméable à l'oral, à la « réalité vivante de la langue », on remet en cause la démarche transmissive qui lui est associée....

Apparaît alors une grammaire scolaire dite « rénovée », inspirée de la linguistique distributionnelle². A l'analyse grammaticale sémantique, on préfère une analyse formelle. De nombreuses modifications affectent alors le contenu de la grammaire scolaire : « phrase minimale », « noyau », « expansion », « groupe³ », « déterminant », « complément essentiel », « complément non essentiel » ... sont des notions nouvelles qui apparaissent dans les manuels et dont les dénominations laissent transparaître une approche formelle de la langue, non liée au sens. Dans son *Rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire* (2006), Alain Bentolila évoque d'ailleurs cette « révolution » dans la terminologie grammaticale : « Linguistes en herbe (dont nous étions) et pédagogues trop vite conquis se lancèrent à la chasse de tout ce qui dans la terminologie grammaticale évoquait le sens des classes de mots ou le contenu sémantique des fonctions. Adieu, donc, le complément d'attribution, congédiée l'appellation « qualificatif » qui déterminait l'adjectif, écartés les termes « possessifs », « démonstratifs »..., oubliés les « animés » et les « inanimés », rayés enfin des cadres les circonstanciels de lieu, de temps, de manière... ».

² Linguistique distributionnelle : branche de la linguistique étudiant la distribution des unités linguistiques, c'est-à-dire les environnements syntaxiques de ces unités, à travers toute sorte de manipulations (substitution, effacement, adjonction ...). C'est une linguistique qui limite son étude à la phrase et qui a une vision strictement formelle de la langue. Le sens est alors relégué au second plan, comme « repère, témoin ou outil de validation d'une opération matérielle sur la phrase ». (R. Léon, 1998)

³ Notons d'ailleurs que le « groupe » constitue dans cette grammaire rénovée l'unité d'analyse (alors qu'auparavant c'était le « mot »).

Outre le contenu grammatical, ces modifications affectent également les procédures : à l'instar des linguistes de la branche distributionnelle, on recourt à des critères formels, non sémantiques, passant par des manipulations (adjonctions, enlèvements, substitutions, déplacement) pour une analyse scientifique et rigoureuse de la langue. L'activité des élèves est donc privilégiée : ceux-ci sont invités à observer la langue, à la manipuler, et à tirer des conclusions de ces manipulations. Notons enfin, quant à cette grammaire scolaire rénovée, qu'elle est ouverte sur l'oral, sur la « réalité vivante de la langue ».

Si la linguistique d'inspiration distributionnelle a largement influencé la grammaire scolaire (les traces de cette influence sont encore visibles de nos jours à travers la terminologie, les procédures...), son excès de formalisme, inadapté à de jeunes enfants, et sa « réclusion » dans la phrase éludant les problèmes liés à l'expression écrite, ont constitué, selon Renée Léon (1998), ses principales limites quant à son influence sur la grammaire scolaire.

Notons que d'autres tendances de la linguistique ont eu quelques répercussions sur l'enseignement grammatical. Il s'agit de la théorie de l'énonciation, dont le pionnier est Emile Benveniste (1902-1976), et de la linguistique textuelle ; deux autres tendances de la linguistique ayant une « vision moins formelle et plus globalisante de la langue » (Renée Léon, 1998, p.18) que la linguistique distributionnelle.

I-1-b) Les expansions du nom dans l'histoire troublée de la grammaire scolaire

Comme il l'a été souligné précédemment, la notion d' « expansion » et par voie de conséquence celle « d'expansions du nom » sont apparues lors de la rénovation de la grammaire scolaire. Le terme « expansions du nom » révèle bien une nouvelle approche de la langue : une approche formelle. Il dénote en effet un lien syntaxique entre le nom et les expansions du nom : celles-ci permettent d' « agrandir », de compléter le nom.

Voici deux extraits, issus de l'ouvrage *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école* (1998), de Renée Léon, sur l'apparition des expansions du nom dans la grammaire scolaire ; apparition liée à une toute autre approche de la langue :

L'analyse grammaticale à l'école s'est clairement orientée vers la mise en lumière de la hiérarchie des différents éléments [de la phrase] et du fonctionnement de ses rouages. Est ainsi apparue dans les manuels la notion, désormais familière, de « phrase minimale ». (...) En liaison directe avec l'idée de phrase minimale (ou phrase de base), sont également apparues les notions de « noyau » ([le groupe sujet et le groupe verbal]) et d' « expansion » ([les anciens compléments circonstanciels]). (...) **La même hiérarchie s'observe par ailleurs au niveau de chacun des trois grands blocs de la phrase : le groupe sujet, le groupe verbal et le(s) groupe(s) circonstanciel(s) peuvent, eux aussi, être plus ou moins « expansés ».**

Par ailleurs, la notion d'expansion du groupe nominal⁴ amène à traiter sur le même plan, et dans le même chapitre, des éléments syntaxiques jusqu'alors abordés à des moments différents du programme : on est ainsi amené à rapprocher l'adjectif qualificatif, le complément de nom et la proposition subordonnée relative parce qu'ils fonctionnent de la même manière par rapport au nom. (p. 14)

I-2] Les expansions du nom dans une grammaire scientifique

Rappelons qu'une grammaire scientifique, inhérente à la linguistique, « décrit le fonctionnement général d'une langue particulière, sans visée pédagogique » (J.-C. Pellat, 2009, p.12), contrairement à une grammaire pédagogique (manuels de grammaire ...), qui elle, est destinée à l'enseignement et constitue un « outil d'apprentissage de la langue ».

Souhaitant, par la suite, analyser des leçons de C.M.1 sur les « expansions du noms », il me semble essentiel de prendre connaissance du traitement de cette notion grammaticale dans une grammaire scientifique. Cela en vue de me rendre compte par la suite de l'écart entre ce traitement et celui fait dans des leçons grammaticales pédagogiques.

J'ai ainsi choisi de me référer à la *Grammaire méthodique du français (GMF)* (2007) de M. Riegel, J.-C. Pellat et de R. Rioul. Voici, de manière résumée, comment la notion d' « expansions du nom » est traitée dans cet ouvrage scientifique:

notons tout d'abord que cette notion apparaît dans la partie 4 (« Le groupe nominal étendu ») du chapitre VI (« Le groupe nominal »). L'appellation scientifique des expansions du nom est « modificateurs du nom ». Les auteurs répertorient trois modificateurs du nom (les épithètes, le groupe prépositionnel complément du nom, la subordonnée relative), voire quatre si l'on ajoute la subordonnée complétive (qui reste plus rare). Ces modificateurs sont « des éléments facultatifs (syntaxiquement), cumulables dans certaines limites et agrégés autour du nom selon [un] ordre [précis] » : certains adjectifs épithètes doivent ou peuvent être antéposés au nom ; dans le cas d'une postposition au nom, les expansions apparaissent dans l'ordre suivant : épithète+ complément du nom+ subordonnée relative. Les auteurs font remarquer qu'ils ont une fonction de complément du nom, « une étiquette que la terminologie traditionnelle réserve pourtant aux seuls groupes prépositionnels ».

De plus, les modificateurs entretiennent deux types de rapport sémantique avec le nom :

- soit ils sont déterminatifs (ou restrictifs ou sélectifs). Ils restreignent alors l'extension⁵ du nom et s'avèrent nécessaires à l'identification du référent du groupe nominal : dans la phrase *On a volé la voiture présidentielle/ de Pierre/ qui était garée dans la cour*, les modificateurs participent à

⁴ « Expansion du groupe nominal » : il s'agit ici d'un abus de langage ; car on parle plutôt d' « expansion du nom ».

⁵ Extension : « l'extension d'un terme est l'ensemble des référents qu'il est susceptible de dénoter en langue ou qu'il sert effectivement à désigner dans une instance de discours (et en ce sens on parle parfois d'extensité). »

l'identification du nom « voiture » et leur absence modifie l'interprétation globale du GN et en général, sa valeur référentielle.

- soit ils sont explicatifs (ou descriptifs). Dans ce cas, ils ne restreignent point l'extension du nom. Leur effacement ne modifie pas la valeur référentielle du GN et apparaît comme une « suppression d'informations accessoires à propos d'un référent déjà suffisamment déterminé par les autres éléments du GN ou par le contexte » : par exemple, dans la phrase *Il a rendu visite à son vieux père*, l'effacement de l'adjectif qualificatif épithète « vieux » ne modifierait en rien l'interprétation globale du GN (dans « son vieux père » et « son père », le référent est toujours le même), mais ferait perdre l'information concernant l'âge avancé du père.

Ces modificateurs ont des caractéristiques spécifiques:

➤ **Les adjectifs épithètes** : ce sont des modificateurs très étroitement unis au nom. Ils se placent juste à côté du nom qu'ils complètent et ne peuvent en être séparés ni par un complément du nom ni par une relative (sauf si l'autre modificateur ne forme avec le nom une unité lexicale codée (*un match de tennis interminable*) ou un nom composé de discours (*le briquet qui tue de James Bond*)).

Cumulés, les adjectifs épithètes peuvent être juxtaposés ou coordonnés. De plus dans les couples hiérarchisés de deux adjectifs, le plus éloigné détermine le groupe formé par le nom et l'adjectif le plus rapproché : dans *un bon gros steak épais bien saignant*, les adjectifs « (bien) saignant » et « bon » caractérisent respectivement les groupes « gros steak épais » et « gros steak épais bien saignant ». Notons également qu'un adjectif relationnel est toujours antéposé à un adjectif qualificatif (*l'armée romaine victorieuse*) et que la hiérarchie peut comporter un troisième adjectif épithète, mais dissocié des autres par antéposition ou postposition: *un petit ouvrage didactique intéressant/ un excellent petit plat robortif*.

« La caractérisation au moyen de l'épithète n'est pas, comme celle de l'attribut, médiatisée par un verbe qui lui impose des limitations temporelles, aspectuelles et modales. Elle s'opère à l'intérieur du GN, où l'apport d'information véhiculé par l'épithète contribue à la construction d'une expression descriptive. Dans ce cadre syntaxique et communicatif, l'adjectif épithète se coordonne et se juxtapose fréquemment avec une relative ou avec un complément du nom, surtout si ces derniers équivalent sémantiquement à des adjectifs qualificatifs ».

Concernant la place de l'adjectif épithète, les auteurs distinguent :

- les adjectifs à place fixe. Certains sont toujours postposés au nom (cf. les adjectifs relationnels, certains adjectifs qualificatifs tels que ceux exprimant la couleur, la forme ..., les adjectifs suivis d'un complément, les adjectifs précédés d'un adverbe autre que *si, tout, très, trop*). D'autres sont inmanquablement antéposés au nom (cf. les adjectifs ordinaux, une série

d'adjectifs descriptifs d'une ou deux syllabes et très fréquents (*bon, grand, petit, beau ...* mais pas *laid*), les épithètes de nature, par définition non déterminatives (*la blanche neige, les vertes prairies ...*).

- les adjectifs à place variable. On distingue alors les adjectifs qui changent de sens selon leur place par rapport au nom (les adjectifs à double interprétation) et ceux qui peuvent être antéposés ou postposés au nom sans être affectés d'une quelconque modification de sens.

Enfin, les auteurs évoquent le phénomène de l'accord de l'adjectif épithète, selon que ce dernier se rapporte à un seul nom, à plusieurs noms, à un pronom ou que plusieurs adjectifs épithètes renvoient à un seul nom au pluriel.

- **Les participes épithètes** : les auteurs distinguent les adjectifs verbaux (« participes présents qui ont acquis toutes les propriétés de l'adjectif qualificatif » telles que l'accord en genre et en nombre avec le nom), les participes présents qui restent invariables, qui peuvent avoir leur propre complémentation et qui se paraphrasent par une relative déterminative, et les participes passés qui s'accordent en genre et en nombre avec le nom, qui peuvent également avoir leur propre complémentation et se convertir en relatives déterminatives.
- **Les noms épithètes** : des noms dépourvus de déterminants peuvent aussi occuper une fonction épithète et être ainsi considérés comme des modificateurs du nom (ex : *un sujet bateau*). Ils jouent le même rôle déterminatif qu'un adjectif qualificatif ou qu'un complément du nom. Ces noms épithètes sont directement postposés au nom qu'ils déterminent.
- **Le groupe prépositionnel (GP) complément du nom** : il est formé d'une préposition ou d'une locution prépositionnelle suivie d'un GN. S'il peut apparaître, dans des textes poétiques, antéposé au nom, le groupe prépositionnel complément du nom est toujours postposé au nom qu'il détermine. Il restreint l'extension du nom, au même titre qu'un adjectif relationnel morphologiquement apparenté (*palais du président = palais présidentiel ≠ palais*). De même, il est récursif puisqu'il peut lui-même comporter un groupe prépositionnel, et ainsi de suite. « L'interprétation du complément du nom dépend du sens propre de la préposition, mais surtout du contenu sémantique des éléments qu'elle relie » : en plus de pouvoir indiquer le temps, le lieu, le but, la cause, la manière ... le GP complément du nom peut exprimer la qualité, la possession, la destination, l'accompagnement, la matière ...
- **Les modificateurs propositionnels** : le nom peut être suivi d'une **subordonnée relative** introduite par un pronom relatif et fonctionnellement équivalente à un adjectif épithète. Le relatif assure trois fonctions : il introduit la proposition pour la subordonner à un nom ; il représente l'antécédent de la proposition principale ; il remplit une fonction syntaxique dans

la proposition subordonnée relative. Certains noms abstraits peuvent avoir pour expansions des **subordonnées complétives** (*L'idée qu'il puisse refuser ne l'a même pas effleurée*). Un nom peut également être complété par une **construction infinitive** introduite par *à* (ou *de*) (*J'avais l'impression d'être suivi/ Un conte à dormir debout*). Elles peuvent équivaloir à des subordonnées complétives ou relatives (*J'avais l'impression qu'on me suivait/ Un conte qui fait dormir debout*).

Enfin, les auteurs évoquent le cas des modificateurs du nom en position détachée en soulignant que ces derniers complètent alors non plus le nom seul mais le groupe nominal intégral.

I-3] Les expansions du nom dans le programme de 2008

Comme j'ai pu le dire précédemment, je souhaite analyser par la suite des leçons de C.M.1 sur les expansions du nom. Ces leçons s'appuyant sur le Bulletin Officiel de 2008, il me paraît nécessaire de me référer à ce programme. Cela en vue de me rendre compte ultérieurement de la conformité de ces leçons à ce qui est préconisé dans le B.O. de 2008.

I-3-a] L'Étude de la langue française et la grammaire dans le programme de 2008 (cycle 3)

Le programme de 2008 a été dirigé par le ministre de l'éducation nationale Xavier Darcos.

Au cycle 3, le B.O. prescrit de consacrer 8h à l'enseignement du Français ; discipline qui se décline en trois domaines : « langage oral », « lecture, écriture », « étude de la langue française ».

Concernant le domaine «étude de la langue française », plusieurs points sont à noter :

- il se ramifie en trois sous-domaines : vocabulaire, grammaire et orthographe. Nous pouvons alors constater que ce programme, contrairement au précédent (de 2002), renoue avec une organisation traditionnelle et cloisonnée des savoirs linguistiques.
- aucun horaire n'est précisé quant à ce domaine.
- la quantité des apprentissages grammaticaux est plus importante que celle du B.O. de 2002. De fait, cette ambition du programme de 2008 est annoncée dès le préambule : « L'ambition retrouvée de l'école primaire passe par des programmes plus courts, plus clairs et plus ambitieux : tel est l'objectif des programmes présentés ci-après ».

- le programme de 2008 se limite principalement à une grammaire de phrase : les phénomènes portant sur le texte ne constituent pas une rubrique indépendante (alors que cela était le cas dans le B.O. de 2002) et apparaissent dans la rubrique grammaticale « les classes de mots » et dans le domaine de la lecture. Les phénomènes majeurs portant sur le texte ne sont pas enseignés explicitement.

- aucune démarche n'est préconisée : à plusieurs reprises, le B.O. de 2008 affirme la liberté pédagogique de l'enseignant : « si les programmes s'imposent à toute la communauté éducative, le choix des méthodes et des démarches relève intégralement de la responsabilité des enseignants. Cette liberté pédagogique sert l'école et ses finalités : elle vous donne la possibilité d'adapter la progressivité des apprentissages aux besoins des élèves ».

- Le B.O. de 2008 invite les enseignants à relier l'étude de la langue à l'oral, à l'écriture et à la lecture (« [L'étude de la langue française] est conduite avec le souci de mettre en évidence ses liens avec l'expression, la compréhension et la correction rédactionnelle »).

Concernant plus spécifiquement la grammaire, un élément est à relever:

- les finalités conférées à la grammaire sont liées à la compréhension et à l'expression : « L'enseignement de la grammaire a pour finalité de favoriser la compréhension des textes lus et entendus, d'améliorer l'expression en vue d'en garantir la justesse, la correction syntaxique et orthographique ».

I-3-b] Les expansions du nom dans le programme de 2008

Les leçons sur les expansions du nom à analyser s'adressant à des C.M.1, voici ce qui est dit dans le programme de 2008 quant à ce niveau :

➤ **concernant le cycle 3 et la notion grammaticale en jeu (les expansions du nom) :**

Les classes de mots

- Identification, selon leur nature, des mots suivants : les verbes, **les noms**, les déterminants (articles définis et indéfinis, déterminants possessifs, démonstratifs, interrogatifs), **les adjectifs qualificatifs**, **les pronoms** (personnels, possessifs, **relatifs**, démonstratifs et interrogatifs), les adverbes, **les prépositions**.

Les fonctions des mots

- **Identification des éléments du groupe nominal et de leurs fonctions** : déterminant, **adjectif qualificatif épithète, complément du nom, proposition relative complément du nom.**

Les accords

Connaissance et utilisation :

- **des règles et des marques de l'accord dans le groupe nominal**: accord en genre et en nombre entre le déterminant, le nom et l'adjectif qualificatif ;

Les propositions

- Distinction entre phrase simple et phrase complexe ; entre proposition indépendante (coordonnée, juxtaposée), **proposition principale et proposition subordonnée**

➤ **concernant le C.M.1 et la notion grammaticale en jeu (les expansions du nom) :**

Selon la progression proposée dans le programme de 2008, l'élève de C.M.1 doit être capable de :

- **distinguer selon leur nature les mots des classes déjà connues** (verbe, **nom**, articles, déterminants possessifs, pronoms personnels (forme sujet), **les adjectifs qualificatifs**), ainsi que les déterminants démonstratifs, interrogatifs, les pronoms personnels (sauf *en, y*), **les pronoms relatifs** (*qui, que*), les adverbes (de lieu, de temps, de manière), les négations.

- comprendre la fonction des éléments du GN : le nom (noyau du groupe nominal), le déterminant qui le détermine, **l'adjectif qualificatif qui le qualifie, le nom qui le complète ; manipuler l'adjectif et le complément de nom (ajout, suppression, substitution de l'un à l'autre...)** → capacités demandées dès le C.E.2

- **manipuler la proposition relative** (ajout, suppression, substitution à l'adjectif ou au complément de nom et inversement).

- Connaître les fonctions de l'adjectif qualificatif : **épithète**, attribut du sujet.

- Connaître la règle de **l'accord de l'adjectif (épithète (cf. C.E.1) ou attribut) avec le nom.**

➤ **BILAN** : si la dénomination « expansions du nom » apparaît clairement dans le programme de 2002 (« L'élève doit être capable de manipuler les différentes expansions du nom (adjectifs qualificatifs, relatives, compléments du nom) »), elle n'est pas perceptible dans

celui de 2008⁶. Mais nous pouvons constater, d'après les extraits précédents du B.O., que cette notion grammaticale est bien au programme. Le B.O. propose de traiter les expansions du nom dès le C.E.2 (même si l'adjectif qualificatif est abordé au C.E.1) et de les approfondir durant les années suivantes. Au C.M.1, les nouveaux apprentissages liés aux expansions du nom sont la découverte de la proposition subordonnée relative ainsi que de la notion d' « épithète » liée, dans le B.O., à l'adjectif qualificatif uniquement.

⁶ L'absence du terme « expansions du nom » dans le B.O. de 2008 est d'ailleurs à mettre en relation avec *le Rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire* (2006) d'Alain Bentolila (« L'adjectif qualificatif : il constitue une autre classe essentielle à l'enrichissement du groupe nominal (**nous préférons ce terme à celui d'expansion qui conduit, dans de nombreux manuels, à parler de groupe nominal étendu, plutôt qu'enrichi**) ») ; rapport de mission ayant influencé ce B.O..

II] Traitement des expansions du nom par un enseignant ne s'appuyant pas sur un manuel scolaire

II-1] Présentation de la séance grammaticale :

La séance filmée que je souhaite analyser a été menée le 30 Mars 2010, par Mr Roland Gispert, un enseignant expert actuellement directeur d'une école élémentaire et maître-formateur à l'I.U.F.M. de Montpellier.

Elle est destinée à une classe de C.M.1 et a été entièrement créée par l'enseignant ; celui-ci s'étant inspiré pédagogiquement de nombreux ouvrages tels que *Problèmes de grammaire pour le cycle 3* (2007), de D. Dourojeanni et F. Quet ou encore du programme de 2002....

Cette séance constitue la première séance d'une séquence sur les expansions du nom. Son objectif est le suivant : découvrir les différentes manières d'apporter des précisions à un nom.

II-1-a] Structure de la séance :

Dans la structuration que je propose, chaque phase correspond à l'émission d'une nouvelle consigne par l'enseignant :

<u>Première phase :</u> (de 0'22 à 4'38) La découverte du problème grammatical par les élèves	L'enseignant donne la consigne suivante : « <i>On écrit ce qu'on pense de ces phrases sur le cahier de recherche, d'accord ?</i> » Il « ouvre » ensuite le tableau et dévoile ainsi trois phrases : - <i>Pour souligner le titre, les élèves n'ont pas pris le stylo mais le stylo.</i> - <i>Dans la vitrine de la boulangerie, on peut voir des gâteaux, des gâteaux, des tartes et des tartes.</i> - <i>Pour la séance de Sciences, on utilisera des bouteilles et des bouteilles.</i> Puis vient ensuite la mise en commun (de 2'49 à 4'38). Les élèves énoncent chacun leur avis sur ces trois phrases.
<u>Deuxième phase :</u> (de 4'38 à 17'01) La résolution du	L'enseignant invite les élèves à effectuer une nouvelle tâche: « <i>Bien, alors, je vais vous proposer un travail. Tout le monde a dit, vous l'avez senti, ces phrases elles sont bizarres, elles veulent rien dire, elles n'ont pas de sens,</i>

<p>problème par les élèves, sans aucune contrainte imposée par l'enseignant</p>	<p><i>elles disent le contraire, bien. Il y a des choses qui vont pas dans ces phrases. Alors on va d'abord regarder la première. On va transformer cette première phrase pour que, elle ne soit plus drôle, bizarre, euh, qu'elle ait un sens, qu'elle dise plus le contraire, enfin bref. Vous allez transformer la première phrase, je dis bien transformer. Je ne dis rien d'autre. Donc, si je ne dis rien d'autre, vous faites ce que vous avez à faire. Bien évidemment, on l'écrit sur le cahier de recherche ».</i></p> <p>Puis, arrive le moment de la mise en commun (de 7'23 à 11'40). Les élèves émettent leurs propositions. L'enseignant modifie alors la phrase au tableau en fonction de ces propositions.</p> <p>A l'issue de cette mise en commun, l'enseignant invite les élèves à discuter du problème posé par cette phrase et des transformations effectuées pour la corriger sémantiquement. Il introduit ce moment de métalangage par la question suivante: « <i>Bien, donc, qu'est-ce que c'est qui n'allait pas dans cette phrase, qu'est-ce que c'est qui n'allait pas ?</i> » (de 11'40 à 17'01)</p>
<p><u>Troisième phase :</u> (de 17'01 à 36'11) La résolution du problème grammatical par des opérations d'ajouts uniquement</p>	<p>L'enseignant donne aux élèves la consigne suivante : « <i>Très bien, alors maintenant, vous allez sur les cahiers d'écriture... sur les cahiers pardon de recherche, vous attaquer à la deuxième phrase. Mais attention, attention, y a une contrainte. Même chose, il faut rendre la phrase compréhensible. Mais attention, cette fois, vous n'avez plus le droit d'enlever de mots. Vous ne pouvez pas enlever de mots, vous ne pouvez pas remplacer un mot, vous ne pouvez ...</i> » Les élèves : « <i>qu'ajouter!</i> »</p> <p>L'enseignant : « <i>qu'ajouter</i> ».</p> <p>Mise en commun (de 20'47 à 36'11) :</p> <p>les élèves énoncent leurs phrases avec les ajouts qu'ils ont effectués.</p> <p>Les notions d' « <i>adjectif qualificatif</i> » et de « <i>complément du nom</i> » sont évoquées et explicitées au fur et à mesure des propositions des enfants.</p> <p>Concernant la proposition subordonnée relative, elle est évoquée très succinctement, sa dénomination n'est pas donnée par l'enseignant (« <i>On fait juste que le voir, ce qui nous intéresse, c'est surtout adjectif qualificatif et complément du nom</i>⁷ »).</p>

⁷ Contrairement à ce que préconise le programme de 2008, la notion de proposition subordonnée relative est simplement évoquée dans cette séance, sans être nommée ; l'enseignant me révélant lors d'un entretien d'auto-confrontation qu'il la traitait habituellement au C.M.2.

<p><u>Quatrième phase :</u> (de 36'11 à 45'07)</p> <p>La résolution du problème en ajoutant une fois un adjectif qualificatif et une autre fois un complément du nom</p>	<p>L'enseignant invite les élèves à effectuer la tâche suivante : « <i>Maintenant, maintenant, rapidement, qui... Troisième phrase, attention, le défi, le défi que je, je vous mets au défi. C'est quoi, qu'est-ce que c'est qui ne va pas dans la troisième phrase ?</i> » réponses des élèves que reprend l'enseignant : « <i>Y a deux fois « bouteilles ». Alors, écoutez bien la consigne, la consigne c'est « j'utilise une fois un adjectif, une autre fois un complément du nom ». Pour un « bouteille », pour un mot « bouteille », j'utilise un adjectif, et pour l'autre, j'utilise un complément du nom. Allez !</i> »</p> <p>Mise en commun (40'05 à 45'07): les élèves lisent leur phase et disent s'ils ont ou non gagné le défi.</p>
<p><u>Cinquième phase :</u> (de 45'07 à 53'58)</p> <p>La transformation de deux phrases au choix parmi cinq proposées, grâce aux expansions du nom</p>	<p>Deux élèves distribuent à chacun de leurs camarades un photocopié sur lequel apparaissent cinq phrases du même style que les phrases du tableau (ex : « <i>Pour aller à la piscine, j'ai pris mon maillot car mon maillot était sale.</i> » ; « <i>Pour son anniversaire, Karim a reçu un jeu mais il aurait préféré un jeu.</i> »). Pendant ce temps, l'enseignant donne la consigne suivante : « <i>Alors, ce travail, c'est pareil. Il y a plusieurs phrases, il y a plusieurs phrases. C'est un travail que vous allez faire à deux, d'accord ? Vous allez vous mettre par deux avec votre voisin. (...) Alors écoutez la consigne. Ecoutez la consigne. Merci. Il y a plusieurs phrases, je crois qu'il y en a cinq. Vous ne faites pas toutes les phrases. J'en ai mis cinq pour que vous ayez le choix. Vous prenez celles qui vous plaisent. Vous en prenez deux, deux. Non, deux ensemble. Et la consigne c'est « je les rends compréhensible en ajoutant des adjectifs, des compléments du nom. Je trouve le plus de solutions possible. Pour chacune des phrases ». Donc, il y a des phrases, c'est pour ça que vous n'en prenez que deux, parce que sinon le travail serait trop long. Là, vous prenez une phrase et vous essayez de voir comment vous pouvez l'agrandir de différentes manières, en ajoutant des adjectifs, ou des compléments du nom, ou les deux, ou, la manière qu'a utilisée A. euh ... K. et N. avec « qui » par exemple (...). Donc vous discutez ensemble pour essayer de trouver le plus de solutions possible. (...) il n'y a rien à enlever, il n'y a qu'à ajouter, puisque le principe c'est « je n'enlève rien, je me contente d'ajouter » ».</i></p>

<p>Sixième phase : (53'58 à 1'00'43) Le bilan de la séance</p>	<p>L'enseignant invite les élèves à faire un bilan de ce qu'ils ont appris au cours de la séance : « <i>Nous arrivons au terme de la séance. Est-ce que quelqu'un, avant de copier sur le cahier rouge, est-ce que quelqu'un pourrait me dire qu'est-ce qu'on a appris ce matin ?</i> »</p> <p>Puis les enfants sont invités à recopier sur leur cahier rouge le contenu de l'affiche mise au tableau par l'enseignant (de 59'09 à 1'00'43):</p> <p>« <i>Pour préciser un nom, on peut utiliser :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>un adjectif qualificatif</i> <p><i>Un petit gâteau sec</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>un complément du nom</i> <p><i>Un gâteau au chocolat</i> »</p> <p>Et l'enseignant souligne ceci : « <i>Et en dessous, en dessous, quand vous aurez ... Tu écoutes Sarah ? Sarah tu écoutes ? En dessous, vous copiez, vous recopiez sur le cahier rouge deux phrases, celles de votre choix, que vous avez faites sur le cahier de recherche</i> ».</p>
--	--

II-1-b] Commentaires de l'enseignant sur chacune des phases de la séance :

Dans le cadre d'un entretien d'auto-confrontation, j'ai invité Mr Gispert à visionner la séance qu'il avait menée deux ans auparavant et à la commenter. Il a m'a ainsi expliqué les raisons des différentes étapes de la séance :

<p>Première phase : (de 0'22 à 4'38) La découverte du problème grammatical par les élèves</p>	<p>Pour l'enseignant, le problème grammatical constitue un des moyens de mettre en exergue le fonctionnement d'une notion :</p> <p>« Bon alors premier arrêt, la situation initiale. Euh, je considère quand on découvre une notion...enfin, je considère Quand on découvre une notion, c'est quelque chose qui m'est venu lentement dans ma carrière plutôt en fin de carrière à ce moment là, euh, j'ai été conforté dans ma pensée par des lectures, par les programmes de 2002, ont beaucoup aidé à ma réflexion là-dessus ex cætera, l'idée que, on peut faire de l'enseignement de la grammaire, enfin du français en général, en partant de situations problèmes. Que finalement.... Faire de la grammaire c'est étudier un fait de langue et que quand on étudie un fait de langue, euh... pour</p>
---	--

	<p>pouvoir l'étudier correctement il faut le voir fonctionner. Et un des moyens de le voir fonctionner c'est quand il ne fonctionne pas justement. Quand il y a un obstacle qui fait qu'il ne fonctionne pas. Hein ? Et c'est donc le pourquoi de cette situation. Pour pouvoir attirer l'attention des enfants sur ici les expansions du nom, eh bien il faut mettre des phrases dans lesquelles les expansions du nom vont être absolument nécessaires au fonctionnement de la phrase.</p>
<p><u>Deuxième phase:</u> (de 4'38 à 17'01) La résolution du problème par les élèves, sans aucune contrainte imposée par l'enseignant</p>	<p>Pour l'enseignant, cette étape est nécessaire : ce problème implique plusieurs solutions et il est important de toutes les prendre en compte pour ne pas frustrer les élèves. De plus, la résolution du problème par ajout d'expansions du nom n'est pas la plus naturelle ; ainsi, pourquoi ne pas prendre en considération les autres solutions ?</p> <p>« Là, c'est les confronter. Parce que, le problème que j'ai posé, le problème de langue que j'ai posé, hein ? Cette répétition de mots qui du coup empêche la compréhension de la phrase, l'expansion du nom n'est qu'un moyen parmi d'autres pour répondre à ce problème là. Et d'ailleurs des enfants vont trouver d'autres réponses qui sont tout à fait correctes. Ils me remplacent un stylo par un feutre, par un Stabilo, par un crayon, c'est tout à fait correct. La phrase a un autre sens, c'est pas le même sens, mais il n'est pas nécessaire.... C'est pour ça que, y a pas à chaque problème qu'on pose y a pas que la réponse qu'on attend, y en a d'autres. Et pour pouvoir, pour que les élèves acceptent notre réponse comme étant une réponse parmi d'autres et c'est ce que je vais leur dire après, je vais leur dire bon ben très bien vous avez remplacé mais maintenant moi ce que je veux c'est que vous utilisiez ce moyen là et que celui-là, voyez ? (...) Il faut d'abord accepter ce qui vient d'eux quoi. (.....) J'aurais pu dire vous n'enlevez rien et vous vous contentez d'ajouter mais du coup, sincèrement, je pense, je pense hein, a posteriori, parce que je vois ce qui se passe après sur les autres phrases c'est que ils me l'auraient quand même fait. Parce que c'est tellement simple comme moyen de langue ! Ils vont aller au plus simple. Pour sortir de cette ambiguïté de phrase, de cette phrase là qui est voilà, incompréhensible, eh bien le moyen le plus simple c'est d'enlever un mot et d'en mettre un autre à la place. L'expansion du nom eh ben c'est plus compliqué et donc c'est pas le premier.... Et donc il faut d'abord accepter</p>

	<p>cette première étape parce qu'elle est naturelle parce qu'elle est juste. Il faut leur dire voilà c'est très bien vous avez bien fait. Moi c'est ce que je leur dis. Voilà ! »</p> <p>Lors du visionnage de la mise en commun des réponses des élèves, l'enseignant réaffirme cette idée de prendre en compte toutes les solutions du problème:</p> <p>« Ce qui m'intéresse, c'est d'abord évidemment la chose la plus simple, celle que ils vont faire, pour ensuite régler ce problème là oui on peut remplacer très bien et puis on voit qu'y en a d'autres qui ont eu d'autres idées et ben voilà. Du coup, ce sont ces idées là qui viennent mais Vous voyez si je fais l'inverse, si je vais d'abord chercher les phrases avec adjectifs, celles qui m'intéressent, tous ceux qui ont fait un remplacement, ils sont frustrés là, parce que eux ils l'ont pas fait et donc du coup ils restent sur leur phrase qui n'a pas été prise en compte, leur technique qui n'a pas été prise en compte. Du coup, ça vient parasiter tout le reste ! J'élimine ce à quoi je m'attends, parce que je le sais, ça c'est le fruit de l'expérience aussi, mais c'est aussi le fait de se dire, ce problème là, je me le suis posé, quand je l'ai inventé je me le suis posé. Bon qu'est-ce que c'est un problème de grammaire ? Comment moi je le résoudrais ? Comment est-ce que je peux faire pour le résoudre ? »</p>
<p><u>Troisième phase :</u> (de 17'01 à 36'11)</p> <p>La résolution du problème par des opérations d'ajouts uniquement</p>	<p>L'enseignant a posé une contrainte dans le but d'amener les élèves à n'utiliser que des expansions du nom ; notion au cœur de la séance. Et lors de la mise en commun, il a souhaité que ces expansions du nom, utilisées implicitement, soient explicitées.</p> <p>« Dans ce que j'ai reproduit, dans ce que j'ai produit pardon, j'essaye d'analyser et de reconnaître quels moyens j'ai utilisés. »</p>
<p><u>Quatrième phase :</u> (de 36'11 à 45'07)</p> <p>La résolution du problème en ajoutant une fois un</p>	<p>Après un usage implicite des expansions du nom, après une identification de ces dernières par les élèves, l'enseignant a souhaité, à travers cette phase, que les enfants utilisent explicitement les expansions du nom :</p> <p>« Je réponds à une demande vraiment très précise sur.... là je dois utiliser,</p>

adjectif qualificatif et une autre fois un complément du nom	c'est plus uniquement je dois reconnaître, c'est je dois utiliser. On est dans une troisième position par rapport à ces dispositifs-là, à ces moyens-là. Ben de plus en plus contraint. »
<u>Cinquième phase :</u> (de 45'07 à 53'58) La transformation de deux phrases au choix parmi cinq proposées, grâce aux expansions du nom	A travers cette phase, l'enseignant a souhaité que les élèves manipulent sans contrainte les expansions du nom, se familiarisent avec ces dernières en trouvant le plus de solutions possible. « On a réutilisé, contraint. Cette fois, on va réutiliser sans contrainte, hein ? L'idée c'est je réutilise les deux mais il faut que j'en trouve beaucoup, que je trouve plusieurs solutions, hein ? Parce que on sent bien que, dans les exemples précédents, ils sont arrivés difficilement à une solution, que cette solution elle n'est pas parfois très correcte et donc du coup ben voilà »
<u>Sixième phase :</u> (53'58 à 1'00'43) Le bilan de la séance	Pour l'enseignant, cette phase permet de réorganiser les savoirs appris durant la séance. Elle amène les élèves à parler de la langue et à bien conscientiser les nouveaux savoirs.

II-1-c] Commentaire de l'enseignant sur le problème grammatical posé:

Lors de l'entretien d'auto-confrontation, l'enseignant s'est exprimé sur le problème grammatical qu'il avait posé aux élèves et m'a expliqué que dans ce problème, l'objectif réel⁸ est « caché », implicite : il se cache derrière un objectif « de surface » :

Si l'on se réfère aux propos tenus par les auteurs de la *Grammaire méthodique du français* concernant l'acceptabilité et la grammaticalité d'une phrase :

L'acceptabilité est fondamentalement une propriété des phrases énoncées et dépend donc de tous les facteurs qui conditionnent la performance : conformité aux règles de bonne formation grammaticale, mais aussi adéquation à la psychologie du sujet parlant, à la situation, aux normes discursives en vigueur, etc. (...) La grammaticalité ne recouvrirait donc alors que la partie de l'acceptabilité qui est déterminée par les règles de bonne formation intrinsèque des énoncés : règles morphologiques et syntaxiques dans une grammaire traditionnelle (grammaticalité au sens étroit) ; règles morphologiques, syntaxiques, sémantiques et

⁸ C'est-à-dire la précision des noms.

éventuellement pragmatiques, si l'on conçoit la grammaire comme un dispositif global associant à des formes des contenus et des pratiques communicatives (grammaticalité au sens large). (G.M.F., 2007, pp. 19-20)

on peut dire que les trois phrases proposées par l'enseignant sont non acceptables (elles sont difficilement interprétables) et agrammaticales (au sens large) de par leur caractère asémantique⁹.

Ce problème grammatical présente alors une double facette:

- en apparence, « en surface », ce qui pose problème c'est l'anomalie sémantique des phrases proposées par l'enseignant : ces phrases sont asémantiques. Les enfants sentent d'ailleurs bien cela:

Saynète	Locuteur	Répliques
3'43	Une élève	Elles veulent rien dire.

Saynète	Locuteur	Répliques
12'12	Un élève	Voilà ! ça veut rien dire !

L'objectif « apparent » est donc de redonner du sens à ces phrases :

Saynète	Locuteur	Répliques
4'58	L'enseignant	On va transformer cette première phrase pour qu'elle ne soit plus drôle, bizarre, euh, qu'elle ait un sens, qu'elle dise plus le contraire, enfin bref.

Partant, dans cette situation problème, les expansions du nom sont d'abord vues comme un moyen pratique, commode, de redonner du sens à la phrase, dans ce problème.

Et par conséquent, quand l'enseignant demande aux élèves quel est le rôle des expansions du nom, ces derniers répondent naturellement qu'elles servent à donner du sens à la phrase :

Saynète	locuteur	répliques
15'23	L'enseignant	Alors, les transformations que vous avez faites, que tu as faites toi, que O. a faites, elles ont amené quoi ?
15'31	A.	A la compréhension de la phrase

⁹ Anomalie sémantique due, notons-le, à l'absence d'expansions du nom déterminatives (cf. I-2).

Saynète	locuteur	répliques
15'45	L'enseignant	Ça a fait quoi qu'on rajoute, qu'on transforme « stylo » par « crayon » ou « Stabilo » ou « feutre » hein ? Ou qu'on ajoute le mot « rouge » ou « bleu ». Qu'est-ce que ça a fait ?
15'57	Une élève	Ben la phrase elle était plus compréhensible !

Saynète	Locuteur	répliques
56'37	L'enseignant	Mais ça sert à quoi ? Pourquoi on utilise ces mots ?
57'02	Une élève	Pour que ça a du sens
	L'enseignant	Qu'est-ce que c'est qui doit avoir du sens ? Pour donner du sens à quoi ?
	L'élève	A la phrase

Ces quelques répliques d'élèves montrent bien que ce problème grammatical fait prioritairement apparaître les expansions du nom comme un moyen pratique de redonner du sens aux phrases.

- implicitement, ce qui pose réellement problème c'est l'imprécision des phrases, et plus particulièrement des noms. Et l'enseignant tente à diverses reprises d'amener les enfants à préciser le problème « apparent », à creuser le problème :

Saynète	locuteur	répliques
11'57	L'enseignant	Relis toute la phrase. La première phrase. La première phrase telle qu'elle était au début, sans les modifications.
12'05	N.	Pour souligner le titre les.... Pour souligner le titre, les élèves n'ont pas pris le stylo mais le stylo.
12'12	Un élève	Voilà ! ça veut rien dire !
12'14	L'enseignant	Pourquoi ça ne veut rien dire ?

Cette dernière réplique de l'enseignant montre bien le souhait de ce dernier de creuser le problème, d'amener les élèves vers le problème implicite.

Dans cette situation problème, l'objectif réel et implicite est donc de préciser les phrases et plus particulièrement les noms ; objectif implicite faisant alors apparaître le rôle sémantique des expansions du nom (celles-ci servent à préciser le nom).

Lors de la séance, les élèves ont du mal à percevoir le problème et l'objectif implicites, et partant, la valeur sémantique des expansions du nom. Ainsi, l'enseignant doit ajouter des questions pour les amener à évoquer cette valeur sémantique. Par exemple :

Saynète	locuteur	répliques
15'23	L'enseignant	Alors, les transformations que vous avez faites, que tu as faites toi, que O. a faites, elles ont amené quoi ?
15'31	A.	A la compréhension de la phrase.
15'33	L'enseignant	Mais comment elles ont amené la compréhension à la phrase ?

A travers l'adverbe interrogatif « comment », on voit bien que l'enseignant souhaite amener les élèves à parler du rôle sémantique des expansions du nom.

Lors de notre entretien d'auto-confrontation, l'enseignant m'a fait part de sa réflexion sur une autre manière d'aborder les expansions du nom ; une autre situation problème dans laquelle l'objectif¹⁰ n'est point caché: « J'y réfléchissais hier soir, vous voyez, quand j'ai regardé le film, je me suis dit « Comment tu aurais pu faire autrement ? Comment tu aurais pu poser ce problème de l'expansion du nom autrement ? » Et j'aurais pu utiliser des textes d'enfants, d'élèves qui, quand on leur demande de, par exemple, de décrire leur animal, de décrire quelque chose (...) c'est, ben voilà, mon chien a deux oreilles, quatre pattes et une queue ...oui d'accord, mais est-ce que ça nous montre ton chien ? Non, ça nous montre pas ton chien, ça nous montre un chien, mais tout le monde c'est ce que c'est qu'un chien. Par contre, vous voyez, ce « besoin de » j'aurais pu utiliser ça pour rentrer par là. Mais là, je pense que si je ne l'ai pas fait c'est que (...) souvent dans les descriptions ex cætera on n'a que des adjectifs ».

Nous voyons bien qu'un tel problème n'a pas une part d'implicite : le problème qu'il pose est l'imprécision des phrases et plus exactement des noms. Et les expansions du nom vont permettre de résoudre ce problème. Ainsi, la valeur sémantique des expansions du nom est mise en avant dans un tel problème.

Notons, quant à la dernière remarque de l'enseignant (« Mais là, je pense que si je ne l'ai pas fait c'est que (...) souvent dans les descriptions ex cætera on n'a que des adjectifs »), que l'emploi d'expansions du nom autres que l'adjectif qualificatif est plus facile, dans ce type de problème, si le texte descriptif présenté aux élèves porte sur un humain et non sur animal (car les noms d'accessoires humains (chapeau, lunettes, collier) peuvent plus facilement être précisés par un complément du nom ou une proposition subordonnée relative).

¹⁰ La précision des noms

Ainsi, si le problème présenté par l'enseignant aux élèves a un objectif (la précision des noms) « caché », d'autres peuvent mettre cet objectif au premier plan et mettre ainsi en valeur le rôle sémantique des expansions du nom.

II-2] Les atouts de la séance quant au traitement des expansions du nom :

II-2-a] Une démarche constructiviste :

Dans de nombreux ouvrages, dans des documents officiels, l'adoption d'une démarche pédagogique déductive, transmissive, pour enseigner la grammaire est remise en cause :

À cet égard, l'observation réfléchie de la langue française [ne doit pas être] une série d'exercices répétitifs mettant en place des savoirs approximatifs et l'usage prématuré d'une terminologie inutilement complexe. (Programmes de 2002)

Loin de nous l'idée qu'une leçon de grammaire se réduirait à asséner une règle et à l'illustrer par un exemple. (A. Bentolila, 2006)

Encore faut-il que les séances consacrées à la langue ne ressemblent pas à ces moments extrêmement ritualisés au cours desquels on affiche une notion, une règle ou une définition invérifiables, approximativement exactes, et dont la formulation abstraite ne signifie rien pour la majorité des élèves. De telles pratiques, loin d'être utiles, obscurcissent la réflexion des élèves et les invitent à considérer l'activité grammaticale comme une pratique magique dont ils sont irrémédiablement exclus. (D. Dourojeanni et de F. Quet, 2007, p.11)

Nous voyons bien à travers ces différents extraits que l'enseignement de la grammaire ne doit pas suivre une démarche transmissive : l'enseignant ne doit pas donner une règle aux élèves pour que, par la suite, ceux-ci l'appliquent de manière mécanique dans des exercices. Adopter une telle démarche pour aborder des notions grammaticales ne permet pas à l'élève de comprendre le fonctionnement de la langue. Et l'activité grammaticale apparaît alors comme une activité d'application mécanique d'une règle fournie par l'enseignant, floue, abstraite, dans des exercices.

L'enseignement de la grammaire doit au contraire rimer avec « démarche constructiviste, inductive » :

(...) l'observation réfléchie de la langue française doit être un moment de découverte visant à développer la curiosité des élèves et leur maîtrise du langage » (Programmes de 2002)

Nous voulons que nos élèves découvrent l'organisation des phrases, la fonction des mots, leur catégorisation... ; nous disons bien « découvrent » et pas simplement « apprennent ». » (A. Bentolila, 2006)

L'enfant cherche à décrire le fonctionnement de la langue au lieu d'accepter la terminologie et la description de l'adulte. » (C. Tisset, 2005, p.17)

Ainsi, l'élève doit devenir un chercheur, un acteur dans la séance grammaticale et cela pour deux raisons principalement :

- lorsqu'un enfant est acteur dans une séance, lorsqu'il s'investit dans la construction d'un savoir, l'efficacité des apprentissages s'accroît. De fait, les propos de Carole Tisset sont révélateurs à ce sujet : « les enfants apprennent quand ils sont acteurs, chercheurs d'explications » ; « Ce qui est cherché et trouvé par les élèves s'ancre mieux dans leur mémoire et entre dans un processus actif de connaissance » (2005, p. 22)

- mettre en œuvre des situations dans lesquelles les élèves sont actifs créés de la motivation chez eux, du plaisir : « le plaisir vient de l'obligation d'utiliser son intelligence ; il est abstrait, mais tout le monde peut y avoir accès. Parfois, c'est même le seul plaisir qui soit dévolu à l'école et, si elle le rate, l'ignore ou ne lui permet pas d'apparaître, l'école devient l'ENNUI, « fruit de la morne incuriosité » » (C. Tisset, 2005, p.22), « l'enthousiasme l'emporte parce que les élèves sont actifs, qu'ils voient que l'enseignant a confiance dans leurs capacités intellectuelles en leur demandant de réfléchir » (C. Tisset, 2005, p.24).

On doit amener l'élève à observer la langue, à réfléchir dessus, en le faisant classer, manipuler (substitution, déplacement, effacement, adjonction), afin qu'il construise ses savoirs grammaticaux et devienne ainsi le principal auteur de ses apprentissages.

Et c'est précisément ce que fait l'enseignant dans la séance sur les expansions du nom. Inspiré de l'ouvrage *Problème de grammaire pour le cycle 3*, (2007), de D. Dourojeanni et de F. Quet, il propose à ses élèves un problème de langue sur lequel il les invite à réfléchir ; réflexion des enfants devant les amener à l'objet de savoir (les expansions du nom et leur rôle sémantique). Cette réflexion sur la langue se fait :

- à l'écrit : pour résoudre le problème grammatical, les enfants manipulent la langue. Lors de la deuxième phase de la séance, ils effectuent des manipulations diverses (substitutions d'un mot, effacements d'une partie de la phrase, adjonctions de mots). Puis de la troisième à la cinquième phase, ils sont tenus de ne faire que des ajouts ; cela pour utiliser les expansions du nom.

- à l'oral : l'enseignant invite les élèves à parler de la langue. Durant la deuxième phase de la séance (de 11'40 à 17'01), l'enseignant amène les enfants à parler de la langue pour préciser le problème. Les propos de l'enseignant, lors de l'entretien d'auto-confrontation, montrent d'ailleurs bien ce souhait d'explicitation du problème : « Parler de cette phrase, dire qu'est-ce que c'est qui ne va pas, leur faire dire tout ce qu'ils ressentent, ce qu'on avait fait au début quand on l'a écrit. Mais essayer de dépasser la sensation, je sens bien que cette phrase est incomplète ex cætera, pour essayer d'analyser et de dire mais qu'est-ce que c'est qui te paraît drôle ? Qu'est-ce que c'est qui fait que ça

marche pas ? Qu'est-ce que c'est qui.... ? ». L'extrait suivant, de la séance, est révélateur à ce sujet :

Saynète	locuteur	répliques
11'57	L'enseignant	Relis toute la phrase. La première phrase. La première phrase telle qu'elle était au début sans les modifications.
12'05	N.	Pour souligner le titre les.... Pour souligner le titre, les élèves n'ont pas pris le stylo mais le stylo.
12'12	Un élève	Voilà ! ça veut rien dire !
12'14	L'enseignant	Pourquoi ça ne veut rien dire ?

La dernière réplique de l'enseignant (« Pourquoi ça ne veut rien dire ? »), montre bien sa volonté d'aller au-delà de l'intuition, au-delà du problème « apparent », d'explicitier l'anomalie sémantique de la phrase.

Notons également que l'enseignant invite les élèves à parler de la langue pour évoquer le rôle sémantique des expansions du nom (cf. sixième phase notamment) à travers des questions du type « Est-ce qu'on a appris à quoi ça servait ces mots ? » (55'54) ; « Alors à quoi ils servent ces mots ? » (56'14)

A travers les manipulations de la langue par les élèves et les moments de métalangage, on perçoit bien le souhait de l'enseignant de provoquer l'activité des enfants, de rendre ceux-ci acteurs dans leurs apprentissages. Les propos de l'enseignant lors de l'entretien d'auto-confrontation sont d'ailleurs révélateurs à ce sujet : « Et une situation dans laquelle les élèves sont en action. Et quand on fait, quand on étudie un fait de langue, ben être en action c'est... c'est parler ou écrire. (...) C'est-à-dire que les enfants soient non seulement amenés à manipuler le fait de langue mais aussi à parler et à s'exprimer sur ce fait de langue, parce que c'est une des choses qui me semble nécessaire ».

Dans cette séance, l'enfant est donc acteur (il manipule, il cherche, il réfléchit....). L'enseignant pour sa part est principalement dans une posture d'accompagnement¹¹ : il ne se substitue nullement aux élèves, il ne fait pas à la place de ceux-ci, mais, par ses questions, il les amène, les guide plutôt vers l'objet de savoir. Sa pratique pédagogique est ainsi en adéquation avec celle prônée dans l'ouvrage *Problèmes de grammaire pour le cycle 3*, de D. Dourojeanni et de F. Quet: au cours de sa

¹¹ D. Bucheton et Y. Soulé, 2009, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Education et didactique 3-3*, pp 29 à 48.

séance, l'enseignant « [confie bien] aux élèves l'essentiel du travail de problématisation, d'explicitation, de justification, de formalisation. » (p.15)

Notons enfin que cette séance, qui implique l'activité des élèves, fait naître de la motivation chez ces derniers. De manière générale, ils s'investissent dans les tâches proposées par l'enseignant, tant à l'écrit qu'à l'oral (cf. les doigts levés qui montrent bien l'investissement, la réactivité des enfants). La réplique suivante est d'ailleurs significative à ce sujet :

Saynète	Locuteur	Répliques
20'47	Un élève	Eh maître ! Je peux lire la mienne ?

Cette séance se veut donc constructiviste, ce qui va dans le sens d'un apprentissage grammatical efficace.

II-2-b] Une séance grammaticale n'évacuant pas le sens de la langue :

La langue est un « moyen de communication intersubjectif¹² ». Ainsi, le « sens » doit, pour plusieurs auteurs, avoir une place légitime dans l'enseignement grammatical: pour Renée Léon, même si un critère sémantique à lui seul ne permet pas de délimiter une notion grammaticale, il doit néanmoins être pris en compte dans l'enseignement grammatical pour éviter que la langue ne devienne une forme vide de tout contenu, ce qu'elle n'est pas bien entendu. Plusieurs extraits de son ouvrage *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école*, sont révélateurs à ce propos :

(...) une langue est à la fois forme et sens, une forme qui fait du sens, du sens qui s'incarne dans des formes. Toute analyse pour être satisfaisante, doit prendre en compte cette dualité (p.47)

La maîtrise de la langue n'est pas quelque chose de purement intellectuel et mécanique. L'analyse ne peut se désincarner complètement. L'appropriation des moyens d'expression passe certes en partie par la réflexion logique, mais aussi par l'intuition et la sensibilité (p.67)

L'approche d'une catégorie grammaticale par le sens n'est pas habituelle. Elle n'est pas toujours très confortable dans la mesure où les critères adoptés paraissent beaucoup moins nets que dans le cas d'une approche formelle. Elle s'avère pourtant indispensable si l'on veut que la langue ne reste pas, aux yeux des élèves, une mécanique vide. Elle doit néanmoins se garder de toute systématisation abusive. Aucune classe grammaticale n'a le monopole d'une fonction sémantique. (p.72)

Ainsi, pour l'auteure, l'enseignement grammatical ne doit pas « vider la langue de son sens et la considérer comme une simple mécanique dont il faudrait savoir et décrire le fonctionnement ».

¹² M. Riegel, J.-C. Pellat, R. Rioul, *Grammaire méthodique du français*, PUF, 2007

Il en est de même pour le linguiste Patrick Charaudeau. En effet, dans son article « De l'enseignement d'une grammaire du sens », il prône une grammaire sémantique. Il propose une nouvelle manière d'enseigner la grammaire qui se fonderait sur une « grammaire énonciative » basée elle-même sur une catégorisation non formelle de la langue, mais correspondant plutôt à différentes intentions de communication:

(...) [cette grammaire de l'énonciation] est construite autour d'opérations langagières qui correspondent à autant d'intentions de communication. Et c'est sur la base de cette catégorisation que sont regroupées les catégories de formes de la grammaire morphologique, selon le modèle suivant :

nommer les êtres du monde (« noms propres » et « noms communs »), les *identifier* (« déterminants » et quantificateurs), les *qualifier* (différents processus d'« adjectivation »), *décrire les événements* dans lesquels ils s'inscrivent (les verbes d'« action » ou de « fait »), les *situer* dans l'espace et dans le temps (« prépositions », « adverbes », « temps et aspects verbaux »), donner les *motifs* et/ou les *conséquences* de ces actions (« conjonctions » et « propositions » de « cause », de « but », de « conséquence »), enfin préciser qui parle et quel est son *point de vue* (les « pronoms », les « modes », les adverbes et verbes de « modalité »).

Enfin, dans leur article « Pour une modélisation de l'enseignement de la grammaire au C.E.1 – l'exemple du verbe » (Repères, 2010), Marie-Noëlle Roubaud et Marie-José Moussu invitent l'enseignant à faire converger des critères de reconnaissance de tout ordre (sémantique y compris) pour construire une notion grammaticale:

Pour construire une notion grammaticale, il faut que l'élève accède à un faisceau d'indices (sémantiques ...), entraînant ainsi une évolution dans ses représentations.

Nous percevons bien, à travers les propos de ces auteurs, que le sens doit avoir sa place dans l'enseignement de la grammaire, car tout comme la forme, il est intrinsèque à la langue.

Comme nous avons pu le voir dans le chapitre précédent, la notion d'« expansions du nom » est issue de la linguistique distributionnelle et de son analyse de la phrase. Elle est ainsi au départ envisagée syntaxiquement et présentée comme facultative. Caractère facultatif des expansions du nom remis en cause par l'analyse sémantique : celle-ci montre que les expansions du nom apportent des informations sur le nom ; informations pouvant se révéler nécessaires à l'identification du G.N..

L'enseignant, dans la séance au cœur de mon mémoire, privilégie une approche sémantique des expansions du nom :

cette idée est perceptible tout d'abord à travers l'objectif-même de la séance : « découvrir les différentes manières d'apporter des précisions à un nom ». Cet objectif est axé sur la valeur sémantique des expansions du nom. Ainsi, le problème proposé aux élèves est composé de phrases présentant une anomalie sémantique et implique un travail autour du sens. Nous pouvons remarquer

que l'enseignant sollicite à diverses reprises les enfants afin qu'ils cernent le rôle sémantique des expansions du nom : par exemple :

Saynètes	Locuteur	Répliques
12'54	L'enseignant	Qu'est-ce que vous avez fait quand vous avez modifié la phrase ?
15'25	L'enseignant	Les transformations que vous avez faites, que tu as faites toi, que O. a faites, elles ont amené quoi ?
15'45	L'enseignant	Ça a fait quoi (...) qu'on ajoute le mot « rouge » ou « bleu » ? Qu'est-ce que ça a fait ?

Ces questions montrent également que l'enseignant met les opérations d'ajouts effectuées par les élèves au service du sens : il fait réfléchir les enfants sur l'impact de ces ajouts sur le sens. Notons que ce lien manipulations/sens est évoqué par plusieurs auteurs :

La grammaire de phrase constitue le cadre général de ces opérations linguistiques qui, tout en ayant au départ une orientation formelle, présentent des intérêts pour l'analyse sémantique, notamment dans le domaine du vocabulaire, et pour la production d'écrit. (J.-C. Pellat, 2009, p. 24)

Manipuler des énoncés permet aux élèves de les observer et de constater un fonctionnement qui affecte le sens, mais aussi l'orthographe. (C. Tisset, 2005, p.26)

Dans son *Rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire*, Alain Bentolila invite les enseignants à relier les manipulations au sens :

Si la grammaire nécessite de faire ses « gammes », tout comme la lecture d'ailleurs, elles doivent faire sens. La manipulation de la phrase (ou du mot) n'est jamais une fin en soi, elle sera toujours au service du sens.

On perçoit donc bien la volonté de l'enseignant de ne pas envisager la langue comme une forme vide de sens. Et cette volonté transparait jusque dans les moments où la terminologie grammaticale est évoquée. En effet, les dénominations grammaticales sont chargées de sens ; et l'enseignant tient compte de cela et en tire profit. Ainsi, lors de la troisième phase, l'enseignant invite les élèves à réfléchir sur le terme « qualifier » afin de construire la notion d'« adjectif qualificatif » :

Saynète	Locuteurs	Répliques
24'43	L'enseignant	Des adjectifs qualificatifs !
	Un élève	Ils sont qualifiés.

	L'enseignant	Qu'est que Oui D. ! Qu'est-ce que tu viens de dire D. ?
	L'élève	Ils sont qualifiés.
	L'enseignant	Ils sont qualifiés ? Non, ils sont pas qualifiés. « Qualificatif » ! Qu'est-ce que c'est qui est qualifié là ?
	Un élève	Les couleurs !
	L'enseignant	Ah non ! Alors, qualifier, qu'est-ce que ça veut dire, qualifier ? Qu'est-ce qu'on reconnaît dans ce mot ? Rapidement... Chut ! Qu'est-ce qu'on reconnaît ? Connaissez-vous un autre mot qui commence pareil ? Les deux premières syllabes....
	Un élève	Qualité !
	L'enseignant	Qualité. Très bien !
	Les élèves	Non ! Qualitatif !
	L'enseignant	Chut ! Qualité. C'est celui-là que je voulais. Donc tu vois, elle a trouvé de suite. Qualité. Un adjectif qualificatif, ça dit la
	Les élèves	Qualité
	L'enseignant	La qualité de quoi ?
	Un élève	Des mots
	L'enseignant	Quels mots ?
	Une élève	Des noms !
	L'enseignant	Des noms ! Donc, ça dit L'adjectif qualificatif il donne la qualité du nom. Bien ! Donner la qualité c'est dire comment il est (...)

L'enseignant a également recours à l'étymologie pour expliciter la notion grammaticale qu'est la préposition :

Saynète	Locuteur	Répliques
33'45	L'enseignant	(...) Ce petit mot, il porte un nom.
	Un élève	C'est quoi ?
	L'enseignant	Je peux vous le donner. Il s'appelle Comme il se met, il se met devant le complément du nom, il prend position devant. On dit que c'est une préposition. Il prend position devant, « Pré ». « Pré », ça veut dire « devant ».

Ainsi, à travers ces deux saynètes, nous percevons bien la conception qu'a le professeur de l'enseignement grammatical : il semble être opposé à l'idée d'un enseignement de la grammaire

présentant la langue comme une forme vide associée à une terminologie abstraite, opaque. Il est au contraire favorable à un enseignement grammatical mettant en avant la richesse sémantique des mots.

Notons que cette importance accordée au sens par l'enseignant pour approcher les expansions du nom n'est pas sans lien avec les enjeux qu'il confère à cette notion grammaticale. Pour lui, les enjeux majeurs des expansions du nom sont liés à l'expression :

- « comprendre le rôle joué par les expansions dans la précision de la pensée »
- « comprendre leur importance pour la qualité du discours »
- « permettre une meilleure expression, surtout écrite »
- « comprendre ce que signifie enrichir un texte, apporter des précisions »

Cette vision de l'enseignant sur les expansions du nom induit une approche principalement sémantique de cette notion grammaticale. Car, comment, par une approche purement syntaxique, formelle, les expansions du nom pourraient-elles être perçues par les élèves comme des moyens de préciser le nom ?

Si l'enseignant favorise l'approche sémantique des expansions du nom, il adopte aussi une approche formelle, syntaxique de la langue lorsqu'il s'agit d'opposer l'adjectif qualificatif et le complément du nom ; deux notions ayant la même fonction sémantique. Ainsi fait-il notamment remarquer aux élèves que le complément du nom commence toujours par une préposition :

Saynète	Locuteurs	Répliques
32'56	L'enseignant	Qu'est-ce que vous remarquez dans le complément du nom ?
	Une élève	Euh Y a tout le temps un, un, un, un adjectif dedans ; je sais pas quoi.
	L'enseignant	Alors n'utilise pas des mots si tu ne sais pas ce que c'est. Mais tu peux dire quelque chose.
	Un élève	Y a toujours quelque chose devant.
	L'enseignant	Quoi ? Qu'est-ce qu'il y a toujours devant ? Y a toujours quelque chose, je ne sais pas ce que sais !
	L'élève	Un déterminant
	L'enseignant	Non, non. Si tu ne sais pas ce que sais, tu dis pas le mot mais C'est quoi un petit quelque chose. Un petit signe ? Un petit mot ? Une petite lettre ?

	Une élève	Un petit mot !
	L'enseignant	Un petit mot ! D'accord ? Un petit mot. Ce petit mot il porte un nom.
	Une élève	C'est quoi ?
	L'enseignant	Je peux vous le donner. Il s'appelle Comme il se met, il se met devant le complément du nom, il prend position devant. On dit que c'est une préposition. Il prend position devant, « Pré ». « Pré », ça veut dire « devant ».

De même, il adopte une approche formelle de la langue lorsqu'il utilise l'opération linguistique qu'est la substitution comme outil syntaxique : en effet, il a recours à cette manipulation pour faire prendre conscience aux élèves que le nom et l'adjectif qualificatif n'appartiennent pas à la même classe d'équivalence, ne sont pas de la même nature :

Saynète	Locuteurs	Répliques
27'18	L'enseignant	Est-ce que D. a utilisé comme N. des adjectifs qualificatifs ?
	Un élève	Oui !
	L'enseignant	Où, s'il te plaît ?
	L'élève	Eh ben kiwi...
	L'enseignant	Kiwi c'est un adjectif?..... ça qualifie quelque chose ? Y a quelque chose qui est kiwi ?
	Une élève	Non ! Au kiwi !
	L'enseignant	Ah! c'est ?
	L'élève	Au kiwi !
	L'enseignant	Au kiwi ! C'est pas kiwi ! Tu ne dis pas j'ai une veste kiwi ! Bon ! D'accord ?

L'approche formelle, syntaxique des expansions du nom est également perceptible, dans cette séance, à travers l'évocation de la place de l'adjectif qualificatif et donc implicitement de la fonction épithète de l'adjectif qualificatif :

Saynète	Locuteurs	Répliques
31'06	L'enseignant	Euh, y a une différence entre ce que tu as fais et ce qu'a fait par exemple N. . Regarde ! Où sont placés tes adjectifs à toi ?
	L'élève	Moi ils sont placés devant.

	L'enseignant	Tous ?..... Ils sont tous devant le mot gâteaux et tous devant le mot tartes ? Oui ?
	L'élève	Ben oui.
	L'enseignant	Oui. Oui Donc l'adjectif, attention, il peut être derrière mais aussi [devant].

Enfin, l'approche formelle, syntaxique des expansions du nom par l'enseignant intervient lorsque celui-ci évoque, de manière succincte, le cumul des expansions du nom (et notamment des adjectifs qualificatifs). (cf. 31'52)

Ainsi, si l'enseignant privilégie une approche sémantique des expansions du nom, il adopte une approche formelle, syntaxique lorsqu'il s'agit de différencier l'adjectif qualificatif et le complément du nom (notions grammaticales très proches sémantiquement) ou lorsqu'il évoque la place de l'adjectif qualificatif par rapport au nom ou le cumul des expansions du nom¹³. L'enseignant mêle donc forme et sens dans son enseignement grammatical et montre de cette manière aux élèves la langue sous tous ses angles, la langue telle qu'elle est réellement.

II-2-c] Un décloisonnement des savoirs linguistiques

Il faut prendre garde à ne pas cloisonner grammaire, conjugaison, orthographe.
(Document d'accompagnement pour l'O.R.L., 2005, p.12)

Cette idée au cœur du programme de 2002¹⁴ n'a pas été retenue par le programme de 2008. En effet, comme j'ai pu le noter dans le chapitre I], ce dernier a renoué avec une présentation traditionnelle et cloisonnée des savoirs linguistiques : vocabulaire/grammaire/orthographe.

Or, il n'existe pas une langue en grammaire, une langue en orthographe et une langue en vocabulaire. C'est au contraire une seule et même langue qui est au cœur de ces trois rubriques ; une langue dans laquelle tout est très lié: ainsi, une notion grammaticale peut impliquer un

¹³ Notons qu'au cours de cette séance, l'enseignant ne fait qu'évoquer ces critères de reconnaissance formels, sans insister dessus. Ils seront approfondis lors des séances suivantes qui seront consacrées à l'étude de chacune de ces expansions du nom.

¹⁴ Ce programme proposait une organisation nouvelle et décloisonnée des savoirs liés à la langue ; savoirs s'organisant alors autour des notions grammaticales que sont le verbe et le nom, ce qui favorisait les liens entre grammaire et orthographe grammaticale, grammaire et conjugaison, vocabulaire et orthographe lexicale.

phénomène orthographique, le lexique peut être lié à l'orthographe.... C'est d'ailleurs ce que souligne Renée Léon dans son ouvrage intitulé *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école* :

La langue, en effet, est une réalité vivante et complexe qui se laisse difficilement découper en tranches. Tout phénomène linguistique présente toujours des implications multiples fortement imbriquées. (p.58)

Cloisonner les savoirs linguistiques en différentes rubriques ne fait alors qu'émietter ces savoirs et annihiler toute la cohérence d'un ensemble solidement soudé :

Le morcellement de l'approche linguistique, en effet, entraîne obligatoirement une perte de sens : les élèves ne perçoivent pas la cohérence et la finalité de l'ensemble. (p. 26)

Ainsi, comme l'indique Renée Léon, l'enseignant se doit alors de ne pas nier les multiples imbrications linguistiques et d'adopter un point de vue kaléidoscopique sur la langue :

Il est donc important de remettre la langue au centre de l'étude et, chaque fois que cela est possible, d'adopter un point de vue plus global. Certains de ces « ponts » entre les différents domaines du français existent déjà de manière évidente. Il s'agit alors simplement de les mettre en œuvre et de les expliciter¹⁵ à destination des élèves. (p. 58)

A travers la séance sur les expansions du nom, on perçoit bien que l'enseignant est favorable à un décroisement des savoirs linguistiques. Il fait par exemple, pendant quelques minutes, une digression lexicale lorsqu'il aborde le mot « préposition » (cf. 33'46). Et le propos qu'il a tenu, lors de l'entretien d'auto-confrontation, au sujet de cette digression est très significatif quant à sa volonté de ne pas cloisonner les savoirs liés à la langue:

« Moi ça me paraît très enrichissant de permettre à des enfants de faire du lien entre les différents éléments.... Et du coup, ça s'appelle effectivement de la grammaire cette séance là, mais bonmoi j'aimais bien, j'aimais bien le terme de 2002 moi, « Observation Réfléchie de la Langue », ça me plaisait beaucoup. Voilà, parce que les liens, les liens que crée.... Enfin, on peut pas séparer l'orthographe, de la grammaire, de la conjugaison, on peut pas séparer le vocabulaire de la grammaire, on peut pas Tout ça c'est un tout, c'est là langue qui fonctionne quoi. On regarde fonctionner la langue. Les problèmes d'accord, les problèmes de De vocabulaire, enfin voilà.

¹⁵ Pour R. Léon, ces liens entre les différents domaines se doivent d'être expliciter par l'enseignant: « (...) l'enseignant a d'ailleurs tout intérêt à jouer la transparence. On ne perd jamais rien à expliquer clairement le pourquoi de telle ou telle activité, les relations qu'elle entretient avec le reste, son utilité.... Toutes ces choses, peut-être évidentes pour l'adulte, ne le sont pas pour les enfants. Les aider à circuler entre les différentes approches pour mieux réinvestir suppose que l'on sorte de l'implicite et d'un relatif autoritarisme.» (p. 26) L'enseignant doit ainsi faire du « tissage » pour montrer aux enfants que faire de la grammaire a un sens.

Tout ça, tout ça c'est lié. On peut pas, on peut pas, quand on parle une langue, y a pas une langue qu'on parle qui est juste en grammaire mais fausse en orthographe je veux dire. C'est ce qui fait la difficulté de la langue justement, c'est que tout fonctionne en même temps. Et vouloir saucissonner.... Alors par moment, on est obligé de pointer un élément de la langue mais c'est vraiment une espèce de ... comme si on faisait un zoom, c'est-à-dire qu'on regarde, on grossit l'objet mais dans toutes ses facettes, on grossit l'objet dans toutes ses facettes. On va pas uniquement considérer un objet par son orthographe ou par son ... hein ? C'est vraiment l'ensemble me semble t-il. Et c'est pour ça que le mot « O.R.L. » me plaisait bien. »

Notons que cette volonté de l'enseignant de décloisonner les savoirs linguistiques transparait également à travers la composition-même de sa séquence sur les expansions du nom. A la suite de cette première séance sur les expansions du nom, étaient prévues des séances consacrées plus précisément à l'étude de chacune des expansions (« construction, combinaison des expansions, place de l'adjectif, rôle de la préposition, accords »). Ainsi, les expansions du nom étaient appréhendées sous leurs diverses facettes : grammaticale, orthographique, lexicale.

Lors du visionnage du passage suivant, l'enseignant a d'ailleurs évoqué une activité lexicale liée aux expansions du nom qu'il avait proposée à ses élèves :

Saynète	Locuteur	Répliques
51'53	L'élève	Pour son anniversaire, Karim a reçu un jeu <i>de fille</i> mais il aurait préféré un jeu <i>de garçon</i> .

Commentaires de l'enseignant :

« Ça là. On voit bien quelles sont les difficultés qu'ils rencontrent. C'est-à-dire que, ils ont... Ce qui leur pose problème là, c'est pas le problème grammatical. Ce qui leur pose problème là c'est un problème lexical. C'est qu'ils, elles là, elles n'ont pas assez réfléchi ou elles n'ont pas à leur disposition, à voire, qu'est-ce que c'est.... Comment on peut désigner un jeu, sorti de la phrase. Un jeu, ça peut être un jeu.... Et donc, un travail qui viendra après je crois, que j'avais fait, c'est on prend un mot et on trouve toutes les manières de, de, de ...de le préciser, hein ? Une machine ça peut être... elle peut faire du bruit, ça peut être bruyant, ça peut être rouillé, elle peut être.... On peut trouver des adjectifs mais on peut trouver des compléments du nom, à laver, machin ex cætera. Et c'est ce travail là hein ? Qui viendra ensuite. C'est pour ça que la grammaire rejoint le lexique là. C'est euh C'est un problème grammatical que je leur pose mais en même temps, ce qui fait l'obstacle, c'est pas obligatoirement la grammaire. C'est le lexique, hein ? Qui est Alors « de

garçon », « de fille » voilà, très bien, ça marche bien « jeu de garçon », « jeu de fille » c'est Sorti de ça.... Comment on peut qualifier le jeu ? Jeu de société, jeu de balle, un jeu de plateau, un jeu de dés, un jeu de... vous voyez ? Un jeu électronique. Y en a, voilà ! ».

La notion d'expansions du nom a une facette grammaticale certes, mais aussi orthographique et lexicale. Et l'enseignant ne nie pas les diverses implications linguistiques de cette notion grammaticale. Il adopte un point de vue panoramique sur les expansions du nom, et cela permet d'éviter une déperdition de sens chez les élèves concernant les activités linguistiques.

II-3] Les points problématiques de la séance quant au traitement des expansions du nom¹⁶

II-3-a] La tâche de la quatrième phase : une tâche trop « formelle »

Rappelons tout d'abord la tâche que propose l'enseignant aux élèves lors de la quatrième phase (de 36'11 à 45'07) : les enfants doivent rétablir sémantiquement la phrase « *Pour la séance de Sciences, on utilisera des bouteilles et des bouteilles* », en utilisant une fois un adjectif qualificatif et une fois un complément du nom. On peut alors faire la remarque suivante : alterner dans ce type de phrase l'emploi d'un adjectif qualificatif et d'un complément du nom pose un problème sémantique : analysons par exemple une phrase d'élève :

- « Pour la séance de Sciences, on utilisera des bouteilles vertes et des bouteilles en verre. »

On remarque bien dans cette phrase, que l'adjectif qualificatif et le complément du nom ne renvoient pas à une même partie de la réalité : l'un renvoie à une couleur et l'autre à une matière. Et c'est précisément cela qui crée un problème de sens : la conjonction de coordination « et » implique deux catégories distinctes de bouteilles. Or, la phrase de l'élève ne fait pas référence à deux catégories bien tranchées de bouteilles : des bouteilles « vertes » peuvent aussi être « en verre » !

Mais notons que l'exercice pourrait très bien être réalisé, sans engendrer le moindre problème sémantique, en utilisant non pas un adjectif qualificatif mais un adjectif relationnel¹⁷. Par exemple :

¹⁶ Comme le titre de cette sous-partie l'indique, je me concentrerai uniquement sur les points problématiques qui concernent le traitement des expansions du nom. Ainsi, si l'on peut remarquer que cette séance grammaticale est particulièrement longue, je ne développerai pas ce point ; celui-ci renvoyant au « pilotage » de la séance par l'enseignant et non au traitement de la notion grammaticale en jeu.

¹⁷ Or, les adjectifs relationnels ne sont pas au programme de l'école élémentaire.

- Pour la séance de Sciences, on utilisera des bouteilles métalliques et des bouteilles en plastique.

Cette phrase ne pose aucun problème sémantique ; l'adjectif relationnel « métalliques » et le complément du nom « en plastique » renvoyant tous deux à une partie de la réalité (à une matière). Ainsi, la tâche proposée par l'enseignant aux élèves, par sa consigne, est plus « formelle » que « sémantique » : le principal n'est pas le sens final de la phrase mais l'emploi d'un adjectif qualificatif et d'un complément du nom.

Le caractère formel de la tâche transparait également à travers un autre élément : si des élèves ont utilisé des expansions en cohérence avec le nom « bouteilles » (« bouteilles coupées », « bouteilles de coca »...), d'autres ont utilisé des expansions du nom non adaptées à ce nom :

- « Pour la séance de Sciences, on utilisera des bouteilles rouges et des bouteilles au chocolat. »

L'enfant a bien respecté la consigne du maître (il a utilisé un adjectif qualificatif et un complément du nom). Mais il n'a pas tenu compte du sens. Cela montre bien le caractère formel de l'exercice.

Ainsi, cet exercice, que l'enseignant, lors de l'entretien d'auto-confrontation a jugé « artificiel », fait primer la forme sur le sens, ce qui ne reflète pas la réalité de la langue : la langue est à la fois forme et sens. Ainsi, celui-ci ne doit pas être négligé.

II-3-b] Les exemples dans la trace écrite

A l'issue de la sixième et dernière phase, l'enseignant invite les élèves à recopier sur leur « cahier rouge » la leçon écrite sur une affiche (de 59'09 à 1'00'43).

Notons tout d'abord que les exemples apparaissant sur l'affiche (« un petit gâteau sec » ; « un gâteau au chocolat ») sont des groupes nominaux. Or, la langue étant « un moyen de communication intersubjectif », n'aurait-il pas été préférable d'intégrer ces groupes nominaux à des phrases afin de rendre ces exemples moins artificiels et plus en phase avec l'emploi quotidien de la langue ?

De plus, l'enseignant précise aux élèves qu'ils doivent également choisir et recopier deux phrases écrites par chacun sur son cahier de recherche au cours de la séance. Or, d'une part, ces phrases n'ont pas été préalablement corrigées par l'enseignant, et d'autre part, elles ne font pas forcément intervenir les expansions du nom (pour la première phrase, rappelons qu'il s'agissait d'effectuer une transformation sans contrainte aucune). Voici un passage révélateur à ce sujet :

Saynète	Locuteurs	Répliques
59'09	L'enseignant	Donc, cahier rouge, la date, grammaire.
	Un élève	On écrit ça ?
	L'enseignant	Eh oui ! on copie ça. Comme ça on le Et, en dessous, en dessous, quand vous aurez Tu écoutes Sarah ? Sarah, tu écoutes ? En dessous, vous copiez, vous recopiez sur le cahier rouge, deux phrases, celles de votre choix que vous avez faites sur le cahier de recherche.
	La personne filmant la séance (à un élève)	Tu vas choisir quoi alors ? Laquelle tu vas choisir ? vas-y.
	L'élève	J'en sais rien, il faut d'abord que je les retrouve. Alors
	La personne filmant la séance	Hein ? Laquelle ?
	L'élève	Ça !*

* phrase choisie : « Pour souligner le titre, les élèves n'ont pas pris le stilo mais le crayon. »

Ainsi, l'élève dont il est question dans le passage précédent choisit la première phrase ; phrase ne contenant point d'expansions du nom (et comportant en outre une faute d'orthographe).

Conclusion de la partie III

Malgré les points problématiques cités précédemment, le traitement des expansions du nom dans cette séance qui, rappelons-le, a été entièrement créée par l'enseignant, va bien dans le sens d'un apprentissage grammatical efficace. Et cela grâce à une démarche constructiviste, qui implique une activité réelle des élèves, à une prise en compte de la forme mais aussi du sens de la langue, prise en compte permettant de montrer aux enfants la langue telle qu'elle est réellement, et à un décloisonnement des savoirs linguistiques, qui permet de donner du sens aux activités liées à la langue.

Rappelons que si l'enseignant ayant mené cette séance n'a pas recours aux manuels scolaires liés à l'étude de la langue, c'est qu'il considère que ces derniers « ne sont pas vraiment adaptés à la pédagogie qu' [il] pratique ». Ainsi, analysons à présent l'écart entre le traitement des expansions du nom fait par cet enseignant et celui que propose un manuel scolaire.

III] Comparaison entre le traitement des expansions du nom dans la séance précédemment analysée et celui proposé dans un manuel scolaire

III-1] Présentation générale ...

III-1-a] ... du manuel scolaire choisi

Titre	<i>Grammaire pour parler, lire et écrire – CMI – cycle 3</i>
Auteurs	Roberte Tomassone et Claudine Leu-Simon
Edition	Delagrave
Année de publication	2009
Organisation des savoirs	<p>Ce manuel scolaire se divise en cinq parties (cf. annexes) :</p> <ul style="list-style-type: none">- « Parler, écouter ; lire, écrire »- « Un texte n'est pas qu'une suite de phrases »- « La phrase en mille morceaux »- « Le verbe »- « Ce que l'on peut faire avec une phrase » <p>Chacune de ces parties comporte plusieurs chapitres ; eux-mêmes se ramifiant en différents paragraphes. Des exercices de systématisation viennent clôturer chaque chapitre.</p>

III-1-b] ... du chapitre à analyser

La partie	« La phrase en mille morceaux »
Le chapitre	Chapitre 14 : « Le nom et ses compagnons »
Les paragraphes	<p>Ce chapitre est composé de trois paragraphes (cf. annexes) :</p> <ul style="list-style-type: none">- « Tu sais déjà ... reconnaître un groupe nominal »- « Les expansions du nom »- « Les accords dans le groupe nominal » <p>Je me concentrerai pour ma part à l'étude des deux premiers paragraphes ; paragraphes correspondant, en ce qui concerne les objets</p>

	de savoir visés, à la séance grammaticale précédemment analysée.
Composition des deux premiers paragraphes	Chacun de ces deux paragraphes est composé : - d'une phase de recherche, intitulée « Cherche » - d'une phase d'institutionnalisation : « Faisons le point » - d'une phase d'application qui s'intitule « As-tu bien compris ? »
Nature des supports de recherche*	Le support de recherche, dans le premier paragraphe, est un texte extrait d'un livre documentaire jeunesse. Dans le deuxième paragraphe, ce sont des phrases qui constituent le matériau de recherche ; phrases créées par les auteurs du manuel.

*** Commentaires concernant les supports de recherche :**

Le matériau de recherche, dans le premier paragraphe de la leçon, est un texte issu d'un ouvrage jeunesse. Notons que des auteurs critiquent ce type de support ; celui-ci pouvant contenir des exemples difficiles¹⁸ en termes de grammaire. Car les auteurs des ouvrages jeunesse n'écrivent pas un texte pour illustrer des leçons grammaticales ! Cette idée transparait d'ailleurs à travers les propos de Carole Tisset :

Or il est très périlleux de partir d'extraits de textes littéraires pour illustrer un point de grammaire car, dans les textes, l'écrivain ne pense pas en termes d'exemples simples pour des règles de grammaire, mais recherche l'expressivité. Du coup, les phrases littéraires posent souvent des difficultés qu'on ne voudrait pas aborder immédiatement. (C. Tisset, 2005, p. 15)

Et dans le texte proposé dans le manuel, on peut relever notamment deux difficultés: le caractère facultatif de l'adjectif qualificatif « nombreuses », dans la phrase « Il emploie de nombreuses personnes », peut ne pas être évident pour les élèves s'ils ne savent pas que l'article indéfini « des » devient « de » (ou « d' ») lorsqu'il est suivi d'un adjectif qualificatif, et vice versa. De même, le texte fait intervenir des noms composés (« château fort » ; « basse-cour ») qui peuvent être chacun perçus par des élèves comme deux mots séparés dont l'un (l'adjectif qualificatif) semble facultatif et l'autre (le nom) nécessaire.... On perçoit donc bien qu'un texte littéraire peut faire intervenir des difficultés qu'il faudrait dans un premier temps éviter.

Le support de recherche du deuxième paragraphe est constitué de phrases. Notons d'ailleurs que dans son *Rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire*, Alain Bentolila encourage l'enseignant à utiliser comme support de réflexion des phrases « intentionnellement » choisies :

¹⁸ Exemples difficiles à ne pas exclure mais à éviter lors d'une première approche de la notion grammaticale en jeu.

Cette démarche au cours de laquelle chaque élève apporte sa pierre à la réflexion ne peut être fructueuse que si le corpus de phrases proposé a été intentionnellement fabriqué pour orienter l'observation, suggérer la manipulation, amener à une conclusion, à l'avance programmée. (A. Bentolila, 2006)

Mais le support « phrastique » proposé dans ce manuel possède des limites. D'une part, les deux adjectifs qualificatifs proposés « belle » et « noire », l'un adjectif dit de nature et l'autre, de couleur, sont parmi les plus fréquemment employés par les élèves. Cette dernière idée transparaît d'ailleurs dans la séance précédemment analysée¹⁹. Ainsi, afin d'élargir le champ des élèves concernant les adjectifs qualificatifs, pourquoi ne pas leur proposer des phrases contenant des adjectifs qualificatifs qu'ils emploient guère? D'autant que la phase « Faisons le point » fait ensuite intervenir d'autres types d'adjectifs qualificatifs (« vaste », « paisible »). D'autre part, l'élève est invité à construire la notion de complément du nom grâce à un seul et unique exemple (« la jument de mon oncle a disparu »), ce qui s'avère très limité quand on sait que la préposition « de » n'est pas la seule à introduire un complément du nom....

Nous percevons donc que les supports de recherche proposés dans les deux premiers paragraphes de la leçon possèdent des limites quant à un apprentissage grammatical efficace.

III-2] Les divergences entre le traitement des expansions du nom dans le manuel et celui fait par l'enseignant dans la séance précédemment analysée

III-2-a] Des supports de recherche ne posant pas problème

Dans les deux paragraphes m'important, les supports de recherche sont constitués d'énoncés (sous forme de texte ou de phrases) acceptables et grammaticaux²⁰, contrairement au matériau de recherche de la séance précédemment analysée. Les leçons du manuel ne commencent donc pas par une situation problème, comme cela était le cas dans la séance étudiée précédemment.

¹⁹ Voici la liste des adjectifs qualificatifs énoncés par les élèves durant la séance : **rouge, bleu, noirs**, multicolores, **marron, rose, jaunes**, bons, **beaux, belles**, grand(e)s, petit(e)s, ronds, ovales, triangulaires, rectangulaires, coupées, pleines, vides, **vertes, superbe**. Cette liste montre bien l'usage fréquent d'adjectifs de nature et de couleur par les enfants.

²⁰ Cf. définition (pp.23-24 du mémoire) sur l'acceptabilité et la grammaticalité issue de la *Grammaire méthodique du français* (2007), de M. Riegel, J.-C. Pellat et R. Rioul

III-2-b) Une approche strictement formelle de la langue

Nous pouvons remarquer, dans les deux premiers paragraphes, que le sens de la langue est totalement exclu ; nous avons affaire à une approche strictement formelle, syntaxique des expansions du nom :

- dans le premier paragraphe, les expansions du nom apparaissent non pas comme des mots permettant de préciser un nom (comme cela était le cas dans la séance analysée précédemment), mais comme des « compagnons du nom » facultatifs. Pour montrer ce caractère facultatif des expansions du nom, les élèves sont appelés à faire des effacements (« Supprime dans chacun de ces groupes ce qui n'est pas obligatoire ») sans tenir compte du sens²¹. Les manipulations sont ainsi mise au service non pas du sens mais de la syntaxe.

- dans le deuxième paragraphe, les expansions du nom sont traitées également sur le plan syntaxique : les enfants sont amenés à distinguer les différentes expansions du nom grâce à leur constitution respective (« Souligne ces expansions et compare-les ») ; comme cela a d'ailleurs été le cas dans la séance grammaticale analysée précédemment. Ainsi, le complément du nom se caractérise par le fait d'être composé d'un « petit mot » appelé « préposition », et d'un G.N.. La proposition subordonnée relative, qui n'est que partiellement étudiée dans le paragraphe mais qui sera l'objet d'étude d'un autre chapitre du manuel²², se distingue par son pronom relatif et son verbe.... Notons également que l'approche syntaxique des expansions du nom est perceptible par l'évocation implicite de la place²³ des adjectifs qualificatifs par rapport au nom: la consigne « Souligne les expansions du nom et compare-les » amène aussi les élèves à comparer les deux adjectifs qualificatifs (« belle » et « noire »), l'un placé avant le nom et l'autre après. De même, les élèves sont amenés à prendre conscience de la possibilité de cumuler les expansions du nom dans une seule et même phrase (« A partir de la phrase 1, pourrais-tu faire une seule phrase en ajoutant dans le groupe nominal toutes les expansions que tu as relevées dans les autres phrases ? »), ce qui montre de nouveau une approche syntaxique des expansions du nom. Je noterai enfin que cette approche formelle des expansions du nom transparait également à travers la consigne de certains exercices de systématisation. Par exemple, dans la consigne « Complète le nom de chaque groupe en gras par une ou plusieurs expansions », le verbe « complète » réfère davantage à un lien syntaxique entre les expansions du nom et le nom qu'à un lien sémantique. Il n'en aurait pas été de même bien entendu si le verbe « précise » avait été employé....

²¹ Les problèmes sémantiques entraînés par la suppression d'expansions du nom déterminatives sont passés sous silence. Par exemple, dans la phrase « A côté des écuries, on trouve donc (...) les enclos des moutons et des chèvres », l'effacement du complément du nom engendre une anomalie quant à l'interprétation sémantique du G.N..

²² Chapitre 17, « La proposition relative »

²³ Notons à ce propos que la notion « épithète » n'apparaît pas dans ce manuel, contrairement à ce qui est préconisé dans le programme de 2008.

Nous percevons donc bien qu'une approche exclusivement formelle, syntaxique des expansions du nom est proposée dans ce manuel scolaire. Celles-ci apparaissent comme des formes vides de sens et ne correspondant à aucune réalité. Une approche si formelle des expansions du nom annihile tout réinvestissement de la notion par l'élève dans des situations d'écriture.

III-3] Les points communs entre le traitement des expansions du nom dans le manuel et celui fait par l'enseignant dans la séance précédemment analysée

Malgré de grandes différences dans leur traitement des expansions du nom, la séance précédemment analysée et la leçon du manuel scolaire possèdent deux points communs :

III-3-a] Une démarche constructiviste

Comme dans la séance précédemment analysée, c'est une démarche constructiviste, inductive qui est favorisée dans ce manuel scolaire. En effet, les phases « Recherche » invitent l'élève, par diverses consignes, à observer les supports de recherche, à les manipuler (« supprime » ; « en ajoutant »), à réfléchir dessus en vue de dégager une règle :

- dans le premier paragraphe, les enfants sont invités notamment à effectuer des effacements afin de prendre conscience du caractère facultatif de certains mots ou groupes de mots (les expansions du nom) dans le G.N..
- dans le deuxième paragraphe, les élèves sont notamment conduits à comparer les différentes expansions du nom (composition, place) afin de distinguer les caractéristiques de chacune.

Notons toutefois que si, dans ce manuel, l'élève est appelé à être acteur dans les apprentissages, à endosser le rôle de chercheur, il est davantage guidé dans ses recherches qu'il ne pouvait l'être dans la séance grammaticale précédemment analysée. En effet, dans chacune des phases « Recherche », on remarque un nombre plutôt important de consignes. Et cela découle des supports de recherche-mêmes : dans une situation problème, la recherche de l'élève est naturellement provoquée par le problème posé par la situation. En revanche, lorsque les supports de recherche ne posent pas problème, la recherche des élèves doit être provoquée par diverses consignes. Ainsi, selon le support utilisé, on pourra distinguer une situation de recherche naturelle (provoquée par un problème) et une autre plus artificielle ; une situation où la réflexion de l'élève est réelle et plutôt autonome, et une autre dans laquelle la réflexion de l'enfant est très guidée (cf. les consignes nombreuses du manuel).

III-3-b] Un décloisonnement des savoirs linguistiques

Contrairement à l'organisation cloisonnée des savoirs linguistiques dans le programme de 2008, on constate un décloisonnement des savoirs linguistiques dans ce manuel: en effet, dans ce chapitre 14 intitulé « Le nom et ses compagnons », les deux premiers paragraphes (« Tu sais déjà ... reconnaître un groupe nominal » et « les expansions du nom ») concernent le domaine de la grammaire. Le troisième paragraphe (« Les accords dans le groupe nominal ») a trait pour sa part à l'orthographe. Ce décloisonnement des savoirs met ainsi en exergue les implications orthographiques de la grammaire. Les savoirs linguistiques ne sont point émiettés et l'élève peut percevoir toute la cohérence d'un ensemble solidement soudé.

De ce point de vue là, le traitement des expansions du nom dans ce manuel se rapproche de celui fait par l'enseignant dans la séance analysée précédemment.

Conclusion de la partie III]

Si le traitement des expansions du nom fait par l'enseignant et celui proposé dans le manuel scolaire se rapprochent du point de vue de la démarche et du décloisonnement des savoirs linguistiques, leur différence est grande : l'un, par son support, favorise une situation de recherche « naturelle », qui implique une réflexion profonde et autonome de l'élève ; l'autre propose une situation de recherche « artificielle » inhérente à un guidage important dans la réflexion de l'élève. Mais la différence majeure entre ces deux traitements des expansions du nom concerne le sens de la langue. Si l'enseignant, dans la séance précédemment analysée, accorde une place très importante au sens de la langue (sans négliger la forme pour autant), les auteurs du manuel scolaire éludent totalement cette propriété intrinsèque à la langue et proposent une approche strictement formelle des expansions du nom. Cela fait apparaître la langue comme une sorte de mécanique, comme une forme vide de sens, ce qu'elle n'est pas bien entendu.

Conclusion générale

A travers ce travail de recherche, nous pouvons constater qu'une leçon ne se basant point sur un manuel scolaire peut être garante d'un apprentissage grammatical efficace : la séance grammaticale que j'ai analysée, entièrement créée par l'enseignant qui l'a menée, se caractérise par trois points majeurs contribuant chacun à l'efficacité d'un enseignement grammatical : une démarche constructiviste, qui implique un engagement réel de l'élève dans les apprentissages ; une approche à la fois sémantique et formelle de la notion grammaticale, qui permet de montrer aux élèves la langue telle qu'elle est réellement, à la fois forme et sens ; et un décloisonnement des savoirs linguistiques, qui permet de mettre en avant les liens entre les différents domaines de la langue et d'assurer ainsi la cohérence d'un ensemble solidement soudé.

Ce travail de recherche permet également de cerner les points communs et les différences pouvant exister entre le traitement d'une notion grammaticale dans une séance créée par un enseignant et celui proposé dans un manuel scolaire. Ainsi, en confrontant le traitement des expansions du nom dans la séance analysée et celui proposé dans le manuel de R. Tomassone et C. Leu-Simon, on peut se rendre compte que l'importance accordée au sens de la langue constitue la principale différence : alors que, dans la séance créée par l'enseignant, l'approche des expansions du nom allie forme et sens, celle proposée dans le manuel scolaire est strictement formelle, syntaxique. Or, cette dernière approche ne va pas dans le sens d'un apprentissage grammatical efficace. Car, comment un élève peut-il réinvestir des savoirs grammaticaux dans des situations de lecture, d'écriture, s'il perçoit la langue comme une forme vide de sens ?

Par ces multiples constatations, le lien étroit, que met en avant le Programme de 2008, entre manuels scolaires « de qualité » et enseignement efficace des domaines liés au français²⁴ peut être nuancé : car, une leçon entièrement créée par un enseignant peut elle aussi être « un gage de succès » ; et elle peut même quelquefois aller plus qu'une leçon de manuel, dans le sens d'un enseignement efficace.

²⁴ « L'appui sur un manuel de qualité pour chacun des volets de l'enseignement du français est un gage de succès. »

Bibliographie :

Programmes et Instructions Officielles

- Programme de 2002
- Document d'accompagnement pour l'Observation Réfléchie de la Langue Française (2005)
- Programme de 2008

- Alain Bentolila, (2006), *Rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire*

Grammaire scientifique :

- M. Riegel, J.-C. Pellat, R. Rioul, (2007), *Grammaire méthodique du français*, Paris : PUF

Ouvrages :

- Dominique Dourojeanni, François Quet, (2007), *Problèmes de grammaire pour le cycle 3*, Paris : Hatier
- Renée Léon, (1998), *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école*, Paris : Hachette Éducation
- Jean-Christophe Pellat, (2009), *Quelle grammaire enseigner ?*, Paris : Hatier
- Carole Tisset, (2005), *Observer, manipuler, enseigner la langue au cycle 3*, Paris : Hachette Éducation

Articles :

- Dominique Bucheton, Yves Soulé, (2009), « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique 3-3*
- Patrick Charaudeau, (2001), « De l'enseignement d'une grammaire du sens », *Revue Le Français aujourd'hui n°135*, Paris
- Marie-Noëlle Roubaud, Marie-José Moussu (2010), « Pour une modélisation de l'enseignement de la grammaire au CE1 : l'exemple du verbe », *Repères n° 41*

Manuel scolaire :

- Roberte Tomassone, Claudine Leu-Simon, (2009), *Grammaire pour parler, lire et écrire - CMI- cycle 3*, Paris : Delagrave

Document en ligne :

- Etude réalisée par Opinion Way, « Regards croisés sur les outils pédagogiques et la place du manuel scolaire en France », Février 2012 → disponible sur le Web :

<http://www.sne.fr/img/pdf/SNE/Enseignement/DP-Cartable-essentielle.pdf>

ANNEXES

Extrait de l'étude réalisée par l'institut de sondages Opinion

Way (Février 2012) :

« Regards croisés sur les outils pédagogiques et la place du manuel scolaire en France »

Méthodologie

► Étude réalisée :

- auprès d'un échantillon de 309 maires. L'échantillon a été constitué selon la méthode des quotas, au regard du critère de taille de commune et a été interrogé par téléphone sur système CATI du 9 au 17 janvier 2012.
- auprès d'un échantillon de 512 parents. L'échantillon a été interrogé en ligne sur système Cawi (Computer Assisted Web Interview) du 25 janvier et 5 février 2012.
- auprès d'un échantillon de 589 enseignants en école élémentaire interrogés en ligne sur système Cawi (Computer Assisted Web Interview) du 31 janvier au 13 février 2012.
- auprès d'un échantillon de 277 directeurs d'école élémentaire recrutés par téléphone et interrogés en ligne sur système Cawi (Computer Assisted Web Interview) du 31 janvier au 20 février 2012.

- Opinion Way a réalisé cette enquête en appliquant les procédures et règles de la norme ISO 20252.

Les enseignants

Perception du manuel scolaire comme support pédagogique

Une source essentielle d'activités et d'exercices dont l'usage par les élèves est encouragé

Question : Diriez-vous que le manuel scolaire est ... ?

- ✓ Pour **98%** des enseignants le manuel scolaire est **indispensable ou utile**
- ✓ Pour **85%** des enseignants, le manuel scolaire est une **source essentielle d'activités et d'exercices**
- ✓ **80%** des enseignants se disent **attachés à l'utilisation des manuels scolaires**
- ✓ **86%** des directeurs **encouragent l'usage des manuels scolaires par les élèves**, et **80%** l'usage par les professeurs

Une source essentielle d'activités et d'exercices

85%

Rassurant pour vous-même en complément de vos préparations de cours

85%

Une source essentielle de documentation

77%

Rassurant pour l'élève, qui peut s'y reporter à la maison

73%

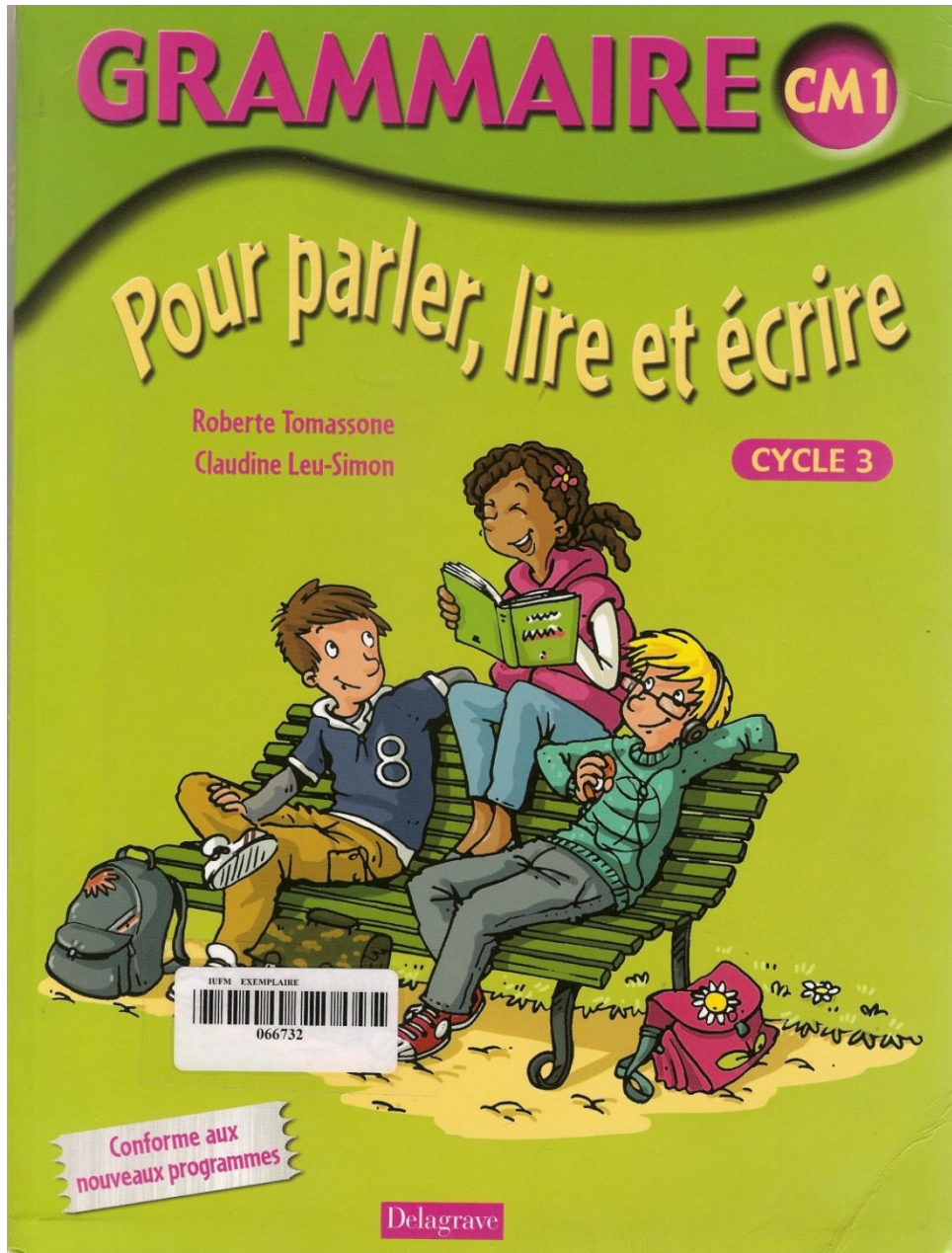
Un référent concernant la conformité aux programmes

72%

Extraits du manuel scolaire

Grammaire pour parler, lire et écrire -CM1- cycle 3 (2009)

de R. Tomassone et C. Leu-Simon



SOMMAIRE

1^{re} partie : Parler, écouter ; lire, écrire

CHAPITRE 1 - PARLER À QUELQU'UN	10
1 Communiquer	10
2 Parler à quelqu'un	11
CHAPITRE 2 - QUI PARLE ? À QUI ?	15
1 1 ^{re} , 2 ^e et 3 ^e personnes	15
2 1 ^{re} et 2 ^e personnes du singulier et du pluriel	16
3 Le pronom <i>on</i>	17
4 La forme des pronoms	19
CHAPITRE 3 - À QUEL MOMENT ?	22
1 Des mots qui indiquent le temps	22
2 <i>Demain</i> ou <i>le lendemain</i>	23
CHAPITRE 4 - EN QUEL ENDROIT ?	26
1 Des mots qui indiquent le lieu	26
2 <i>Ici</i> ou <i>là</i> , <i>devant</i> ou <i>derrière</i>	28

Un texte n'est pas qu'une suite de phrases

CHAPITRE 5 - RECONNAÎTRE UN TEXTE	31
1 Reconnaître un écrit sans le lire	31
2 Connaître un écrit en observant les signes typographiques	33
3 Entrer dans le texte pour le comprendre	34
CHAPITRE 6 - PONCTUER UN TEXTE	40
1 Tu sais déjà... y voir clair dans un texte	40
2 D'autres signes de ponctuation dans le texte	41
3 Y voir clair dans une phrase	43
CHAPITRE 7 - ORGANISER UN TEXTE : ARTICULER	46
1 Des phrases articulées	46
2 Des connecteurs pour marquer le temps	47

CHAPITRE 8 - ORGANISER UN TEXTE : REMPLACER (1)	49
1 Désigner un personnage	49
2 Remplacer par un groupe nominal	50
CHAPITRE 9 - ORGANISER UN TEXTE : REMPLACER (2)	52
1 Remplacer par un pronom personnel	52
2 Les pronoms personnels substitués	53

La phrase en mille morceaux

CHAPITRE 10 - LA PHRASE	57
1 Tu sais déjà... repérer les phrases dans un texte	57
2 Ce n'est pas toujours aussi facile	58
CHAPITRE 11 - LE SUJET ET LE VERBE	61
1 Tu sais déjà... reconnaître le sujet et le verbe	61
2 Les métamorphoses du sujet	61
3 L'accord du verbe avec le sujet	62
4 La place du sujet	63
CHAPITRE 12 - DES COMPLÉMENTS	66
1 Tu sais déjà... trouver le sujet, le verbe et des compléments	66
2 Compléments d'objet et compléments circonstanciels	67
3 Les compléments d'objet	68
4 Un autre complément : l'attribut du sujet	69
5 Le verbe et l'attribut du sujet	70
6 L'accord de l'attribut	70
CHAPITRE 13 - LES COMPLÉMENTS CIRCONSTANCIELS	73
1 À quoi servent les compléments circonstanciels ?	73
2 Des compléments circonstanciels	74
3 La place des compléments circonstanciels	75
CHAPITRE 14 - LE NOM ET SES COMPAGNONS	77
1 Tu sais déjà... reconnaître un groupe nominal	77
2 Les expansions du nom	78
3 Les accords dans le groupe nominal	79
CHAPITRE 15 - LES DÉTERMINANTS (1)	82
1 Tu sais déjà... reconnaître les déterminants	82
2 On n'emploie pas un déterminant pour un autre	83
3 La famille des articles	84
4 Les déterminants possessifs	84
5 La famille des déterminants possessifs	85

CHAPITRE 16 - LES DÉTERMINANTS (2)	
1 Les déterminants démonstratifs	89
2 L'accord du déterminant démonstratif	89
3 Des déterminants interrogatifs	92

CHAPITRE 17 - LA PROPOSITION RELATIVE	
1 Une autre expansion du nom	94
2 Les pronoms relatifs	94
3 D'une expansion à l'autre	95

CHAPITRE 18 - DES MOTS INVARIABLES : LES ADVERBES	
1 L'adverbe	98
2 L'adverbe : un mot ou un groupe de mots	98
3 Les adverbes compléments circonstanciels	100
4 Comment former des adverbes	101

Le verbe

CHAPITRE 19 - LE VERBE	
1 Tu sais déjà... trouver le verbe	103
2 Tu sais déjà... nommer le verbe	103
3 Tu sais déjà... classer les verbes	104
4 Tu sais déjà... ce que sont le présent, le passé, le futur	105
5 Se repérer à l'intérieur du verbe	106

CHAPITRE 20 - LA CONJUGAISON DU PRÉSENT	
1 Tu sais déjà...conjuguer les verbes du 1 ^{er} groupe	110
2 Tu sais déjà... conjuguer les verbes du 2 ^e groupe	111
3 Les verbes du 3 ^e groupe	112
4 Les verbes « irréguliers »	115

CHAPITRE 21 - LE PRÉSENT, POUR QUOI FAIRE ?	
1 Le présent pour parler de soi	117
2 Le présent pour ne plus être dans le temps	117
3 Le présent pour dire comment faire	118
4 Le présent pour raconter l'histoire ou des histoires	119
5 Le présent pour parler de demain	120

CHAPITRE 22 - LE FUTUR	
1 Le futur	123
2 Le futur dans le passé	123
3 Une autre forme de futur	124
4 La conjugaison du futur	125

CHAPITRE 23 - DEUX TEMPS DU PASSÉ : IMPARFAIT, PASSÉ COMPOSÉ	128
● Tu le sais déjà : l'imparfait est un temps du passé	128
● La conjugaison des verbes à l'imparfait	128
● Les terminaisons de l'imparfait	129
● Un autre temps du passé : le passé composé	130
● L'imparfait et le passé composé	132
CHAPITRE 24 - UN AUTRE TEMPS DU PASSÉ : LE PASSÉ SIMPLE	134
● Un temps du passé : le passé simple	134
● La conjugaison du passé simple	135
● Le passé simple et l'imparfait	137

Ce que l'on peut faire avec une phrase

CHAPITRE 25 - POSER DES QUESTIONS	139
● Tu sais déjà... reconnaître les phrases déclarative et interrogative	139
● Reconnaître des questions	140
● Questions parlées, questions écrites	140
● Construire des phrases interrogatives	141
● Répondre à des questions	143
CHAPITRE 26 - DONNER UN ORDRE, UN CONSEIL - DIRE COMMENT FAIRE	146
● Dire de faire	146
● Dire comment faire	147
● La phrase impérative	148
● Conjuguer les verbes à l'impératif	149
CHAPITRE 27 - NIER, DIRE LE CONTRAIRE	152
● Tu sais déjà... reconnaître une phrase négative	152
● Reconnaître la forme négative	152
● Négation et types de phrases	154

14

Le nom et ses compagnons

1 TU SAIS DÉJÀ... RECONNAÎTRE UN GROUPE NOMINAL

TEXTE 1

Dans un château fort, le seigneur ne vit pas seul ! Il emploie de nombreuses personnes : maître d'armes, cuisinier, servantes, forgeron... Il faut pouvoir nourrir ce petit monde. À côté des écuries, on trouve donc la basse-cour, les enclos des moutons et des chèvres ainsi qu'un petit potager. Le château du seigneur a aussi une réserve où l'on entasse le bois de chauffage, une citerne.

D'après Dimitri Casali, *Le Moyen Âge*, © Larousse junior.



CHERCHE

- Observe les groupes soulignés. Tous les mots qui les composent sont-ils indispensables ?
- Supprime dans chacun de ces groupes ce qui n'est pas obligatoire. Par exemple : *le château du seigneur* → *le château* : Que reste-t-il ? Dans l'exemple, tu as reconnu le nom et le déterminant. Et dans les autres groupes ?
- Quel est, à ton avis, le mot principal ?



FAISONS LE POINT

- Un groupe dans lequel le **nom** est le mot principal est un **groupe nominal**.
- Le nom est le plus souvent accompagné d'un **déterminant**.
- Les noms propres sont généralement utilisés sans déterminant.
- Le nom peut aussi avoir des compagnons facultatifs. On appelle ces compagnons des **expansions**.



AS-TU BIEN COMPRIS ?

Recopie les suites de mots qui sont des groupes nominaux :
la petite poule rousse – une belle histoire de sorcières – je me régale – des trousseaux de clés – il la regarde – le livre que je lis – le chapeau du directeur.

2 LES EXPANSIONS DU NOM

1. La jument a disparu.
2. La belle jument a disparu.
3. La jument de mon oncle a disparu.
4. La jument noire a disparu.
5. La jument que je montais tous les jours a disparu.



CHERCHE

- Souligne les groupes nominaux que tu reconnais dans les phrases ci-dessus.
- Recopie les groupes nominaux qui contiennent une expansion.
- Souligne ces expansions et compare-les.

Tu en reconnais certaines : par exemple, quelle différence trouves-tu entre la jument noire et la jument de mon oncle ?

- À partir de la phrase 1, pourrais-tu faire une seule phrase en ajoutant dans le groupe nominal toutes les expansions que tu as relevées dans les autres phrases ?



FAISONS LE POINT

- Dans un groupe nominal, l'expansion du nom peut être un adjectif qualificatif : la belle jument.
- Lorsque l'expansion du nom est formée d'un petit mot qu'on appelle *préposition* et d'un autre groupe nominal, c'est un complément du nom : la jument de mon oncle.
- Il existe d'autres expansions : la jument que je montais tous les jours...



AS-TU BIEN COMPRIS ?

Souligne les expansions du nom dans les groupes nominaux du texte 2. Classe-les dans le tableau.

TEXTE 2

Dans le vaste lit du grand fleuve, là où coule l'eau sombre et paisible, où les poissons de toutes formes glissent entre les rochers, où de noires crevasses s'enfoncent au centre de la terre, l'or du Rhin repose au-dessus d'un rocher qui domine le fleuve.

D'après *L'Or du Rhin*, légende allemande.

Groupe nominal	Adjectif	Complément du nom	Autres expansions

3 LES ACCORDS DANS LE GROUPE NOMINAL



CHERCHE

- Voici deux groupes nominaux que tu as lus dans le texte 1 : *le château du seigneur* ; *un petit potager*. Comment sont-ils formés ?
- Dans chacun de ces deux groupes, remplace le nom masculin par un nom féminin et fais les accords nécessaires.
- Change ensuite le nombre du nom et fais les accords nécessaires.
- Les accords se font-ils de la même façon dans les deux groupes ?



FAISONS LE POINT

Dans un groupe nominal :

- le déterminant s'accorde en genre et en nombre avec le nom ;
- lorsque l'expansion est un adjectif qualificatif, il s'accorde en genre et en nombre avec le nom ;
- lorsque l'expansion est un complément du nom, il ne s'accorde pas avec le nom.



CHERCHE ENCORE

Observe maintenant le groupe nominal suivant :

1. un églantier et un lilas blancs.

Ce groupe est la réunion des deux groupes *un églantier blanc* et *un lilas blanc*.
Voici d'autres groupes nominaux formés de la même manière :

2. une tulipe et une rose épanouies.
3. un fuchsia et une reine marguerite violets.

- Explique comment s'accorde l'adjectif.
- Résume tes observations dans un tableau sur le modèle ci-dessous.

Exemple : *un garçon et une fille bruns*.

	masculin	féminin	singulier	pluriel
nom(s)	x	x	x	
adjectif	x			x



FAISONS LE POINT

Lorsqu'un adjectif s'accorde avec plusieurs noms :

- l'adjectif est toujours au pluriel ;
- l'adjectif est au masculin si au moins un des noms est masculin.

TU PEUX T'EXERCER



EXERCICES ORAUX

1. Voici des phrases dans lesquelles toutes les expansions du nom ont été supprimées. Fais de nouvelles phrases en proposant des expansions.

1. Le chien aboie dans la cour.
2. Les invités arrivent dans des voitures.
3. Des insectes volent au-dessus de l'eau.
4. Un éléphant se balançait sur une assiette.

2. Complète les groupes nominaux par un ou plusieurs adjectifs qualificatifs.

1. Le ciel est chargé de nuages.
2. Les roses embaument le jardin.
3. La fille joue avec son ours.
4. Emporte le panier.
5. J'utilise souvent ma bicyclette pour me rendre au village.

3. Dans les groupes nominaux suivants, remplace quand c'est possible l'adjectif par le complément de nom.

un sourire enfantin – une maison forestière –
l'élection présidentielle – une carte grise –
le climat équatorial – le trafic aérien – une
exposition canine – une fille charmante.

4. Exercice inverse.

le vent de la mer – le froid de l'hiver – le climat
de la planète – un temps d'orage – un froid de
canard – une histoire de brigands – une décision
du conseil municipal.



EXERCICES ÉCRITS

5. Dans les groupes nominaux en gras, supprime toutes les expansions du nom.

1. La maison de mon père est construite sur une pente escarpée.
2. Le gros chat roux aux poils longs dort sur les coussins du fauteuil.
3. Ce matin, Joachim porte un pantalon de toile, une chemise légère, des lunettes de soleil et une casquette de toile qu'il a achetée pendant les vacances.

6. Complète le nom de chaque groupe en gras par une ou plusieurs expansions.

1. Les canards nagent sur le lac.
2. Ils ont acheté une voiture.
3. Le perroquet crie toute la journée.
4. Le bonnet est en laine.
5. J'ai vu un lion qui s'ennuyait dans sa cage.
6. Ton coffret contient des bijoux.

7. Relève les expansions du nom dans le texte suivant et indique s'il s'agit d'un adjectif qualificatif, d'un complément du nom ou d'une autre expansion.

Il y a des petits ponts épatants
Il y a mon cœur qui bat pour toi
Il y a une femme triste sur la route
Il y a un beau petit cottage dans un jardin
Il y a six soldats qui s'amuse^{nt} comme des fous
Il y a mes yeux qui cherchent ton image

Il y a un petit bois charmant sur la colline
Et un vieux territorial pisse quand
[nous passons

Il y a un poète qui rêve au ptit Lou
Il y a un ptit Lou exquis dans ce grand Paris
Il y a une batterie dans une forêt
Il y a un berger qui paît ses moutons
il y a ma vie qui t'appartient

Il y a mon porte-plume réservoir qui court qui
[court

Il y a un rideau de peupliers délicat délicat
Il y a toute ma vie passée qui est bien passée
Il y a des rues étroites à Menton où nous nous
[sommes aimés

Il y a une petite fille de Sospel qui fouette ses
[camarades
Il y a mon fouet de conducteur dans mon sac à
[avoine

Il y a des wagons belges sur la voie

Il y a mon amour

Il y a toute la vie

Je t'adore

Guillaume Apollinaire, « Il y a », recueilli dans *Poèmes à Lou*,
© Éditions Gallimard.

8. Mets les groupes nominaux suivants au pluriel.

une grande table – un été chaud – un bel enfant – un ciel nuageux – un gros fruit – un geste brutal – un livre épais – une robe jaune – le réveil matinal – un jour nouveau.

9. Remplace les noms masculins par des noms féminins de ton choix. Fais les accords nécessaires.

des fruits rouges – un bel enfant – un objet décoratif – des tissus unis – un œuf dur – un pantalon neuf – mon cher papa – un accueil chaleureux – des lieux attirants – un animal craintif.

10. Complète les phrases par des adjectifs pris dans la liste suivante : aîné, déchiré, petit, décevant, grand, vert, cruel, clair, jeune, vieux, méchant, joli, endormi, fourbu, meilleur, appliqué, public, chic, juvénile, docile, héroïque, tranquille, lointain. Fais les accords nécessaires.

1. Ce ... homme ... a accompli autrefois des actions ...
2. Il mène une vie ..., dans un pays ...
3. Ma ... veste ... est toute ...
4. Cette élève ... et ... est la ... amie de ma fille ...
5. C'est une ... et ... fille, au teint ..., vêtue d'une robe ...
6. C'est une réaction ... et ...
7. Sa ... passion pour la mode ... est un peu ...
8. On les a retrouvées ..., ... sous un arbre.

11. Dans le texte suivant, souligne les groupes nominaux contenant un complément du nom; entoure la préposition.

Le voyageur qui emprunte la piste de terre reliant Yokadouma à Moloundou au sud du Cameroun traverse de petits hameaux de maisons de terre crue, rectangulaires. De temps à autre, il remarquera peut-être au milieu des autres, une habitation en dôme. Ce village dont les cases alignées sont entourées de jardins de bananiers ne ressemble pas aux huttes de feuilles qu'il espérait.

Serge Bahuchet et Guy Philippart de Foy, *Les Pygmées*, D.R.



ET MAINTENANT, ÉCRIS

12. À la manière d'Apollinaire (exercice 7, p. 80), écris une dizaine de phrases commençant par Il y a.

13. Enrichis ce texte en complétant les groupes nominaux par des adjectifs qualificatifs et des compléments du nom.

Cet homme m'intriguait. On ne voyait jamais ses yeux toujours cachés par des lunettes. Sa barbe, ses sourcils et ses cheveux lui donnaient un aspect étrange. Toujours vêtu d'un pantalon, coiffé d'un chapeau, il impressionnait tout le village; les habitants faisaient toutes sortes de commentaires. Personne ne sut jamais qui était cet homme.

